

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium
2005 – 2008

Ivana Kubasová

Psychologická problematika vzdělávání dospělých

Psychological problems of adult education

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí práce:PhDR. Ivana Šnýdrová, CSc.

Prohlašuji,
že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a
uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

Obsah

0 Úvod	6
1 Pojmy	8
2 Psychologie učení	13
2.1 Teorie učení.....	13
2.2 Styly učení.....	20
2.3 Podmínky učení.....	26
2.3.1 Vnitřní podmínky učení.....	27
2.3.2 Vnější podmínky učení.....	33
3 Psychický vývoj osobnosti dospělého člověka	36
3.1 Osobnost dospělého žáka.....	36
3.2 Osobnost lektora	39
3.3 Vztahy dospělý žák - lektor.....	42
4 Fyziologické změny u dospělého člověka.....	44
4.1 Zrak a sluch.....	46
4.2 Věk a učení.....	48
6 Sebeřízené a programované učení.....	52
7 Závěr.....	63
8 Soupis bibliografických citací.....	66
9 Bibliografie.....	68

RESUMÉ

Tato práce se zaměřuje na proces učení dospělých ve vzdělávání. Na tuto problematiku se dívá z psychologického pohledu. Nejprve vymezuje nezbytné ústřední pojmy, jako jsou vzdělávání, učení, docilita apod. Poté uvádí vybrané psychologické teorie učení.

Co se týče stylů učení, podrobněji vysvětluje Kolbův cyklus zkušenostního učení. Dále se věnuje vnitřním a vnějším podmínkám učení. V následující kapitole se zaměřuje na osobnost jak dospělého žáka, tak lektora. Pozornost je také věnována jejich vzájemnému vztahu při procesu vzdělávání (učení).

Samostatná kapitola je pak věnována vlivu fyziologických změn na proces učení dospělých. Posledním sledovaným tématem je programované učení v protikladu s učením sebeřízeným.

SUMMARY

This work aims at the education process for adults. The issue is examined from the psychological point of view. First, the necessary central terminology, such as education, learning, docility, etc., is defined. Next, selected psychological education theories are mentioned.

As to the styles of education, Kolb's empirical learning cycle is explained in details. Consecutively, internal and external learning conditions are engaged. Following chapter focuses on both adult student and lector personalities. The attention is also paid to the reciprocal relationship in the education (learning) process.

A special chapter is dedicated to the influence of physiological changes on the adult learning process. The last examined issue is the contrast of program education and self-directed education.

0 ÚVOD

Proces učení je pro mne zajímavý a ačkoliv jím procházíme celý život, v průběhu povinné školní docházky a dále v průběhu života, dovídáme se o něm velmi málo. Je po nás vyžadováno, abychom se učili, my sami máme touhu a chceme se učit, avšak jakým způsobem to uděláme, je na nás. Na samotný proces už nás nikdo nepřipraví.

V této souvislosti mne napadají otázky: Které faktory ovlivňují proces učení a jak se projeví stárnutí organismu na schopnostech učit se? Jaké jsou možné styly a přístupy k učení? Jak vysvětlují proces učení autoři psychologických teorií? Tato práce by měla poskytnout odpověď na zmíněné otázky.

Ráda bych proto zmapovala proces učení dospělého člověka pojmáný z psychologického hlediska. Zajímají mě jednotlivé psychologické přístupy k učení, podmínky učení, a jeho styly. Také bych se ráda zaměřila na vliv fyziologických změn během stárnutí na průběh učení. Vzhledem k tomu, že učení probíhá i při vyučování, předmětem mého zájmu bude osobnost jak lektora, tak dospělého účastníka a také na jejich vzájemný vztah.

Na závěr předložím dva odlišné přístupy k učení a to učení sebeřízené a programované a pokusím se přijít na to, který z těchto přístupů je lepší a proč. Vycházím z předpokladu: čím více se člověk dozví o procesu učení, tím lépe se na něj může připravit, poznat sám sebe a zlepšovat své výkony.

Na tomto místě bych také ráda zmínila, že relevantních odborných pramenů zabývajících se touto tematikou je méně, než jsem předpokládala. Většina

použitých zdrojů jsou bohužel staršího data. Novější publikace se totiž zaměřují na ohraničené okruhy.

Ráda bych touto cestou velmi poděkovala vedoucí své práce PhDr. Ivaně Šnýdrové, CSc. za odborné vedení a konzultace.

1 POJMY

Považuji za důležité definovat stěžejní pojmy, jakými jsou učení, vzdělávání a docilita a také zmíním věkové rozčlenění dospělosti jednotlivých autorů.

Palán vysvětluje **vzdělávání** jako „proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů...Prakticky lze tento proces diferencovat na vzdělávání jako činnost *lektora* a **vzdělávání se** jako činnost účastníka *vzdělávacího procesu*...“ (2003, s. 237)

Z psychologického pohledu, podle Paulíka (2003, s. 9), vyvolává vzdělávání dospělých změny v utváření osobnosti zejména v těchto oblastech (směrech): vědomosti (získání a zafixování nových informací, doplňujících a rozvíjejících poznatky dosavadní a vytváření nových), schopnosti a dovednosti, nové postoje a zájmy, hodnoty.

Mužík (2003, s. 13) popisuje vzdělávání jako proces, odehrávající se „... mezi dvěma činiteli: mezi vzdělavatelem (učitelem, lektorem) a vzdělávaným (žákem, účastníkem).“ Přičemž „...z pohledu vzdělavatele jde o vyučování, z pohledu vzdělávaného jde o učení.“

Učení definuje Gagné (1985, s. 17) takto: „Učení je změnou v lidské dispozici nebo způsobilosti, která je trvalá a kterou nemůžeme připsat procesu vyspívání.“ Změna může být v postoji, zájmu, hodnotě, musí přetrvávat určitou dobu, přesahovat svým trváním okamžitou situaci.

Stejně tak pro Paulíka (2003, s. 36) je učení prostředkem navození přetrvávající změny v osobnosti (zejména v oblasti dispozic, vědomostí, zkušeností a chování) působením zkušenosti. Uvedme také jednoduchou, avšak výstižnou definici

Schneiderové (2003, s. 7), podle které je učení „...osvojování jakékoli individuální zkušenosti způsobující relativně trvalou změnu v chování i v osobnosti.“

Pro srovnání je zajímavý popis procesu učení od D. D. Cumminsové (2006, s. 40) “Učení není tvořeno ničím více než úpravou synapsí, které činí neurony více či méně náchylnými sepnout v okamžiku, kdy se dostaví signály podle určitého vzorce.“ Z toho vyplývá, že ať už se učíme jíst, chodit, mluvit třemi světovými jazyky, nebo vyřešit složitý fyzikální příklad, v našem mozku jde stále o to samé, o pozměňování synapsí.

Hartl uvádí, že (1999, s. 163) pro učení dospělých hraje důležitou roli kapacita a rychlost. Kapacita je určována docilitou, tedy schopností učit se a není ovlivňována tělesně ani věkem. Rychlost neboli čas nutný k osvojení učiva už věkem ovlivňována je. Čím je učící se starší, tím více času k učení potřebuje.

Docilita čili vzděla(va)telnost dospělých a také schopnost učení dospělých je dle výkladového slovníku (Palán, 2003, s. 239) vysvětlována jako „ Míra dispozic dospělého zapojit se aktivně do *vzdělávacího procesu*. Podle výzkumů se vzdělavatelnost s věkem neztrácí, pouze modifikuje a strukturně mění. Modifikuje se schopnost učit se především v tom, že paměťová schopnost se transformuje z mechanické na logickou, mění se některé duševní i somatické schopnosti (rychlost je postupně nahrazována jistotou a přesností). Paměťově narůstá schopnost zapamatování abstraktních pojmů a obrazů. S věkem klesá lehkost učení, kapacita (množství zpracovatelných *informací*), trvanlivost (míra udržení informací v dlouhodobé paměti, může a nemusí klesat motivace, narůstá intenzita učení odpovědnost přístupu, ochota studovat stimulovaná životními rolemi, vyššími sociálními potřebami (prestiž, uznání, sebeuspokojení,

seberealizace). ... Schopnost učit se je u dospělého ovlivňována především těmito faktory:

- vůlí dospělého člověka,
- uvědomělostí posluchače,
- intelektem,
- rychlostí osvojení si nových informací,
- trvanlivostí učení.“

Docilitu si většinou uchováváme až do vysokého stáří.

Vzhledem k tomu, že se budeme zabývat dospělým člověkem, považuji za vhodné zmínit se o věkovém členění dospělosti. Samozřejmě existují opět různá vymezení s trochu odlišnými věkovými hranicemi. V této práci se sice budu zabývat dospělým učícím se, ovšem nebudu vyhrazovat konkrétní období dospělosti.

V psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 406) můžeme nalézt periodizaci dospělosti rozčleněnou na šest období, kterou stanovil A. Chickering a R. Havighurst (1981). Tato období jsou:

1. 16-23 let - pozdní adolescence a mládí
2. 23- 35 let – raná dospělost,
3. 35 – 45 let – přechod do středního věku
4. 45 – 57 let – střední dospělost
5. 57 – 65 let – pozdní dospělost
6. 65 a více let – pozdní dospělost

Vágnerová (2007, s. 5) používá v rozdělení dospělosti pět období:

1. mladé dospělosti 20 – 40 let
2. střední dospělosti 40 – 50 let
3. straší dospělosti 50 – 60 let

4. raného stáří 60 – 75 let
5. pravého stáří 75 a více let

Zatímco G. Sheehy rozděluje pouze čtyři období:

1. prozatímní dospělost 18 – 30 let
2. první dospělost 30 – 45 let
3. věk mistrovství 45 – 60 let
4. věk celistvosti 65 – 85 let a dále

Jednotlivým věkovým obdobím přikládá poetická pojmenování např. zkušební dvacítká, bouřlivá třicítka, kvetoucí čtyřicítka, planoucí padesátka, poklidná šedesátka.

Učení a dospělost už máme tedy shrnuté, zbývá nám ještě učící se. Názvy, jak pojmenovávat učícího se není mnoho, a proto se v průběhu práce setkáme s dospělým učícím se, učícím se jedincem, učícím se a dospělým žákem.

V průběhu práce se nebudu zabývat druhy učení, jelikož rozlišovaných druhů je hodně a jednotlivá rozdělení nejsou jednotná.

Gagné (1975, s. 41-62) uvádí osm typů učení, přičemž řazení je od nejjednoduššího po nejsložitější.

1. učení signálům
2. S-R učení
3. řetězení
4. verbální asociace
5. mnohonásobná diskriminace
6. učení pojmům
7. učení principům
8. řešení problémů

Schneiderová (2003, s. 37) rozlišuje druhy učení následovně:

1. učení se podmiňováním
2. učení senzomotorické
3. učení verbální
4. učení pojmové
5. učení jako řešení problému
6. učení sociální

2 PSYCHOLOGIE UČENÍ

Za zakladatele psychologie učení zabývající se procesem učení, jsou považováni H. Ebbinghaus, E. L. Thorndike a I. P. Pavlov. K jejich prvním poznatkům patřilo (Hartl, Hartlová, 2000, s. 485)

- 1) v učení se chování jedince mění podle výsledků jeho vlastní činnosti
- 2) pro aktivitu učení je velmi důležitá motivace
- 3) na úroveň učení mají vliv individuální rozdíly

V této kapitole bych se ráda zabývala nejprve psychologickými teoriemi učení poté styly učení a nakonec jeho podmínkami.

3.1. Teorie učení

Teorií o učení je velké množství. Není zde prostor uvést všechny, a proto se zaměřím na ty nejdůležitější. Psychologické teorie učení uvádím z toho důvodu, že mě zajímá, jakým způsobem učení vysvětlují, nebudu se zde zabývat jejich širokým pojetím či jejich kritikou.

Asociace

Jednou z nejstarších teorií o učení převládající v sedmnáctém a osmnáctém století asi až do roku 1920 (Löwe 1977, s. 49) je teorie asociační¹. Ta vykládá učení jako výsledek asociačních procesů, kdy se sdružují obsahy, které se opakovaně vyskytly současně („časoprostorová kontiguita“). Výzkumy

¹ Asociace znamená vztah, spojení mezi dvěma či více duševními obsahy. Pojem asociace byl navržen Johnem Lockem (1632-1704), (Löwe 1977, s. 49).

asociačních procesů se zabýval Hermann Ebbinghaus, který se zaměřil na smysluprosté slabiky a formuloval tak zákonitosti verbálního učení.

Na základě asociací mezi podnětem a reakcí vytváří E. R. Guthrie teorii kontiguity neboli styčnosti, založené na principu „vše nebo nic“. Jedinec se podle Guthrieho neučí chování, ale pohyby, přičemž učení se odehrává při jediném pokusu.

Z asociační teorie vycházejí také pragmaticky orientovaní psychologové William James a John Dewey, kteří však zdůrazňují zájmovou aktivitu jedince při učení, kdy hlavním kritériem je užitečnost a úspěšnost jednání.

Jak Guthrie, tak asociační teorie podceňují vlastní aktivitu i motivaci učícího se. Zástupcům pragmatického směru pak bylo vytýkáno podcenění společenského faktoru a racionálních a myšlenkově poznávacích procesů.

Jak píše Löwe (1977, s. 50), znalost působení smysluplných a významných asociačních možností má význam ve vzdělávání dospělých. Při výkladu nové látky můžeme zvážit, na které podobné či rozdílné zkušenosti lze navázat, aby si posluchači zafixovali trvalé asociace.

Podmiňování

Teorie vysvětlující učení na základě podmiňování byly silně ovlivněny Darwinovou vývojovou teorií a pochází z počátku dvacátého století. Vychází z četných výzkumů reflexního chování zvířat, kdy začalo být učení studováno v souvislosti s dynamikou vyšší nervové činnosti. Pojem asociace byl nahrazen pojmem podmíněného reflexu. (Linhart, 1967, s. 21)

Teorie postavené na podmiňování můžeme rozlišit na tři druhy - klasickou, instrumentální a operantní. Všechny vycházejí ze stejného základního vzorce S-R, kdy S značí stimulaci a R reakci organismu na předcházející stimulaci. Jejich

základní myšlenka je, že veškeré učení spočívá v přiučování se novým (podmíněným) signálům a novým (podmíněným) reakcím.

Klasické podmiňování

Představitelem teorie klasického podmiňování je I. P. Pavlov², který je všeobecně známý pokusy se psy reagujícími sliněním na zvonek nebo světlo. Hartl (1999, s. 86) vysvětluje průběh klasického podmiňování tak, že „... podmíněný podnět (žárovka, zvonek) může vyvolat určitou reakci (slinění) prostřednictvím dočasného nervového spoje i tehdy, když nepodmíněný podnět (potrava) právě nepůsobí. Dočasný spoj vzniká tak, že bezprostředně před či po, anebo souběžně s podmíněným podnětem se objevuje nepodmíněný podnět. Při určitém počtu opakování již jen samotný podmíněný podnět vyvolává stejnou reakci jako podnět nepodmíněný.“ Pokud se však dočasný spoj neposiluje, dochází k jeho vyhasínání.

Instrumentální podmiňování

Hlavním zástupcem instrumentálního podmiňování je Edward L. Thorndike (prováděl hlavně pokusy se slepicemi a kočkami), který vysvětluje učení metodou pokus - omyl („trial and error“). Ze svých výzkumů došel k závěru, že pro aktivitu v učení je významná motivace a že čím je motiv silnější, tím je učební aktivita větší. Gagné (1975, s. 22) popisuje učební situaci metodou pokus omyl takto: „V okamžiku, kdy je motivovaný subjekt učení postaven do nové situace, provádí různé „pokusy“ s cílem dosáhnout uspokojení.“

² I.P.Pavlov dostal Nobelovu cenu v roce 1904 za objev podmíněného reflexu (ve skutečnosti byla udělena za práci o fyziologii trávení) (Kern, 2000, s.100s) Podmíněný reflex byl objeven roku 1901.

Operantní podmiňování

Autorem teorie operantního podmiňování je B. F. Skinner. Skinner se zaměřuje na chování organismu, které podle něj působí na okolí a vyvolává určité následky. Pomocí zpětné vazby „feedbacku“, kterou poskytne okolní prostředí, se vytváří uzavřený kruh mezi organismem a prostředím. Základem učebních procesů je tedy pozitivní zpevnění žádoucího chování, které zvyšuje pravděpodobnost dalšího výskytu chování nebo negativní zpevnění nežádoucího chování vedoucí k jeho vymizení.

Jak píše Hartl (1999, s. 89), při tvorbě systémů podnikového vzdělávání se často vychází ze Skinnerovy teorie, kdy učební úkoly a cíle jsou rozloženy do postupných kroků, správné odpovědi jsou odměňovány, vyučování je systematicky plánované, cíle jsou přesně definované, na lektora je kladena vysoká zodpovědnost, vyučování je programované, učení probíhá s pomocí počítačů a je postavené na schopnostech. I když Hartl mluví o firemním vzdělávání v roce 1999, myslím si, že jeho názor platí i v dnešní době, kdy se sice firmy a organizace zaštiťující firemní vzdělávání začínají orientovat na jiné způsoby (např. development centra, zážitkové vzdělávání, Callanova metoda atd.), avšak stále jsou kurzy, které se spoléhají na výše uvedený způsob.

Další teorie se odklonily od podmiňování a zaměřují se na jiné podstaty učení.

Orientační teorie

Teorie E. Ch. Tolmana tvrdí, že základem vlastního učení je „potřeba orientace“. (Löwe 1977, s. 62) Nové podněty, které označuje Tolman pojmem znak, organismus zpracovává do kognitivních map okolního prostředí, díky kterým se orientuje a rozhoduje, jak bude reagovat, aby bylo dosaženo cíle co nejkratší cestou v co nejkratší době.

Teorie redukce pudu

C. L. Hull spolu s N. Millerem a J. Dollardem (Nakonečný, 1998, s. 159) tvrdí, že pro učení je rozhodující efekt „redukce pudu“ (tedy snížení napětí), uspokojení potřeby organismu a vzniku příjemného pocitu. Hull zastává názor, že pud je nezbytnou podmínkou objevení se reakce a k jejímu podmínění dojde jen tehdy, jestliže posílení uspokojilo tuto potřebu. Zároveň dodává, že každý organismus má svou hierarchii potřeb.

Kognitivní učení

Kognitivní teorie učení se zaměřují na pojmy. Schopnost tvořit a osvojovat si pojmy je totiž výhradně lidskou schopností a kognitivní přístupy se zaměřují na pojmové a problémové učení, které souvisí s poznávacími procesy vyššího řádu.

Tvarová psychologie

Zastánci tvarové psychologie M. Wertheimer, W. Köhlerová, K. Koffka uvažují o učení jako o řešení problému (úkol), přičemž učení se uskutečňuje postřehem neboli okamžitým dovtípením se toho, jak problém řešit. Tato teorie je také nazývána teorií vhledu, kdy vhled znamená pochopení vztahové souvislosti. Učení je tedy uskutečňováno vzhledem do vztahových souvislostí.

Učení sociální interakcí

Autorem teorie sociálních interakcí je L. S. Vygotskij a jejím hlavním tématem je úloha sociální interakce ve vývoji poznávání. Poznání tedy závisí na sociální interakci. Učení, které probíhá v interakci s ostatními vrstevníky nebo s dospělými, přesahuje možnosti učícího se, který je sám.

Vygotskij zdůrazňuje zónu bezprostředního vývoje, kterou rozumí určitý možný okruh poznávání jedince v určitém čase. (Hartl, Hartlová 2000, s. 706)

Učení včleňováním

D. P. Ausubel se ve své teorii zaměřuje především na školní výuku. Přichází s pojmem předvojových organizátorů, kteří existují již před začátkem učení a hrají roli mostu mezi novou učební látkou a již existujícími znalostmi.

Konstruktivistická teorie učení

V teorii J. S. Brunera, kterou postavil na základě studia poznávání, se člověk při učení opírá o určitou kognitivní strukturu. Kognitivní struktura je jedinečným psychickým schématem, je to jakási individuální mapa, která umožňuje jedinci lepší orientaci. (Linhart, 1967, s. 36)

Učení systémem symbolů

G. Salomon se ve své teorii pokouší vysvětlit účinky médií na učení. Tvrdí, že každé médium (televize, rozhlas, kniha atd.) ovlivňuje úroveň vědomostí a dovedností jedince. (Hartl, 1999, s. 92)

Teorie konverzace

Teorie konverzace autora G. Paska popisuje učení jako rozhovor (konverzaci) o dané problematice, díky nimž přichází nové informace do povědomí. Hlavní metodou je tzv. zpětné učení „teachback“, při kterém jedna osoba učí druhou, co se už naučila. (Hartl, 1999, s. 92)

Teorie učení kognitivní flexibility

Hlavními představiteli teorie učení kognitivní flexibility jsou R. Spiro, P. Feltovich, R. Coulson, J. Jehng, D. Anderson (1988). Zabývají se přenosem vědomostí a dovedností mimo původní učební situaci. Kognitivní flexibilitou je míněna schopnost mnoha způsoby spontánně přestavět vlastní vědomosti jako adaptivní odpověď na zásadně se měnící požadavky situace. Kladou důraz na

předkládání informací z různých hledisek, na užití řady případových studií, přičemž je využíváno interaktivní didaktické technologie (videodisky, hypertexty), což se uplatňuje zejména v učení dospělých v oborech jako je medicína, biologie atd.

Teorie učení ve dvojité smyčce

Ch. Argyris vypracoval teorii učení ve dvojité smyčce, kdy postupuje čtyřmi základními kroky: 1) objevení již užívané teorie, 2) nové nápady, 3) nalezení nových činností, 4) zobecnění výsledků. Argyris vychází z toho, že učení mění již existující hodnoty a domněnky.

Učení dospělých

Mezi hlavní teorie učení dospělých patří: teorie andragogická M. Knowlese, zkušenostní učení C. Rogerse, učení prostřednictvím životní cesty Ch. Bühlerové a L. Sugermanové a model charakteristik dospělých učících se P. Crossové (Hartl, 1999, s. 93). Podívejme se však především na model Crossové a Knowlese.

Andragogickou teorii učení rozvinul M. Knowles (1984). Podle jeho mínění jsou dospělí zvyklí na sebeřízení a s očekáváním přebírají zodpovědnost za své rozhodování. Lektorovým úkolem je usnadnit proces učení a být zdrojem informací pro žáky. Knowles zdůrazňuje několik zásad, důležitých při tvorbě vzdělávacího programu: dospělí potřebují vědět, proč se mají učit, potřebují se učit na základě dosavadních zkušeností, přistupují k učení jako k řešení problému, učí se nejlépe, má-li pro ně téma bezprostřední význam, musí se zaměřovat více na proces a méně na osvojovaný obsah. Při výuce používá případové studie, simulace, sebehodnocení a strategii hraní rolí. Knowlesova

teorie se využívá v podnikových vzdělávacích programech, obzvlášť při osvojování tzv. soft skills (měkkých dovedností - sociálních a interpersonálních).

Model charakteristiky učení dospělých vypracovaný P. Crossovou je složen ze dvou tříd proměnných:

- a) k osobním charakteristikám patří stárnutí – má za následek úpadek určitých senzomotorických schopností (např. zrak, sluch, reakční čas), zatímco intelektuální schopnosti mají tendenci se s věkem zlepšovat (rozhodování, uvažování, slovní zásoba), životní a vývojové etapy (svatba, zaměstnání, důchod) zahrnují série období plató a přechodů, které mohou, ale nemusejí mít přímý vztah k věku.
- b) k charakteristikám situace patří forma a způsob učení např. večerní či denní, dobrovolné či povinné.

První proměnná ovlivňuje organizaci učení (rozvrh, místo), druhá se týká sebeřízené a na problém orientované povahy většiny učení v dospělosti.

3.2 Styly učení

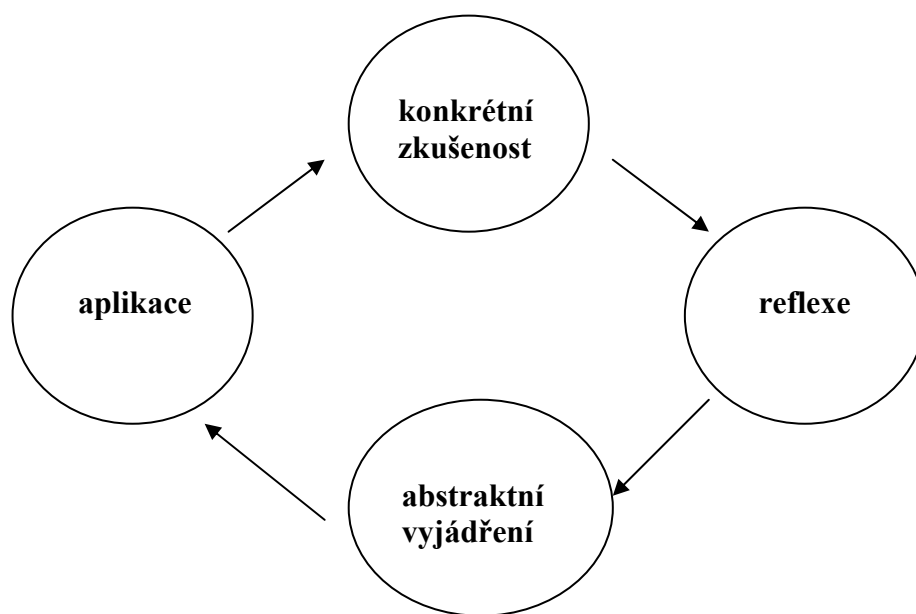
Chápejme styl učení jako individuální přístup k výběru souboru způsobů, postupů, strategií, prostředí a pomůcek jedince v určitém čase.

Přístupů k učení je mnoho, já jsem k bližšímu představení vybrala jeden z nejznámějších a poslední dobou velmi využívaných hlavně v souvislosti s outdoorovými technikami.

(dostupné na <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>)

Kolbův cyklus učení

David A. Kolb (1976) vytvořil deskriptivní model procesu učení se dospělých, ve kterém systematicky shrnul a popsal rozdíly ve způsobu učení. Při jeho tvorbě se inspiroval cyklem učení dospělých Kurta Lewina. Kolbův cyklus je tvořen čtyřmi fázemi následujícími za sebou. (Obr. č. 1) Vychází ze skutečnosti, že dospělí se učí především prostřednictvím zkušeností z osobního života. Žák prožije bezprostřední zkušenost, kterou vnímá a přemýšlí o ní. Výsledkem přemýšlení je zobecnění a vytvoření svých vlastních „teorií“. Ty si poté vyzkouší v praxi a díky tomu získá další rozšiřující zkušenosti, čímž se kruh uzavírá a může pokračovat znovu. Fáze mohou proběhnout všechny najednou během pár okamžiků nebo může celý cyklus trvat několik dnů a týdnů. Doba trvání závisí na druhu zkušenosti.



Obr. č. 1 Kolbův cyklus učení

Tyto čtyři fáze představují vlastně čtyři způsoby, jakými člověk zpracovává informace a své zkušenosti a každý z těchto způsobů znázorňuje styl učení.

1. konkrétní zkušenost – prožívání
2. reflektující pozorování (reflexe) – vnímání
3. abstraktivní pojmy (abstraktní vyjádření) – myšlení
4. aktivní experimentování (aplikace) – konání

K tomu, aby jednotlivé fáze proběhly snadněji, pomáhají níže popsané výukové aktivity.

Cílem první fáze je získat aktivní zkušenost. Pomoci mohou techniky bourání bariér a zapojování učících se, týmové hry, řešení problémů, diskuze a praktická cvičení (podpoření schopnosti prezentace).

Druhá fáze má přivést žáka k rozjímání a přemýšlení. Pro jeho podpoření je dobré zadat úkol se zaměřením na pozorování, psaní krátké zprávy o tom, co se odehrávalo během výuky, poskytování zpětné vazby účastníkům, zajistit chvíli ticha na přemýšlení, přestávky (čaj, káva, projít se), poskytnout čas pro dělání si poznámek.

V třetí fázi přichází na řadu abstraktní myšlení, pro něhož je dobré vyzkoušet si prezentování vytvořených modelů, předávání teorií a předávání faktických informací.

V poslední fázi jde o aktivní experimentování. K podpoření této fáze je dobré poskytnout učícím se čas pro plánování, použití případových studií, použití hraní rolí a použití situací ze života učících se. (Zemanová, 2003, s. 39-40)

Na principu zkušenostního učení probíhá zvláště trénink³. Účelem tréninku je dosažení efektivního výkonu v nějaké aktivitě nebo řadě aktivit.

³ Trénink znamená instruovat, rozvíjet, vzdělávat procvičovat v oblasti konkrétních dovedností, povolání, zaměstnání, za účelem dosažení vysoké kvalifikovanosti

Mareš (1998, s. 22-24) popisuje Kolbovo rozlišení lidského věku do tří období, kdy se s věkem mění žákova preference stylu učení.

- první etapa – získávání – zhruba do patnácti let, Člověk v adolescentním věku preferuje spíše konkrétní poznávání a získávání základních poznatků a dovedností
- druhá etapa – specializování – od šestnácti do čtyřiceti let. V tomto období si člověk již vybírá studijní obor, který ho zaměří určitým směrem, poté si zvolí zaměstnání, díky němuž se ocitá v ohraničeném světě. Specializace je výhodou co do získaných zkušeností a dovedností a zároveň i problémem, jelikož se jedinec spoléhá pouze na jeden styl učení, který si osvojil a vybral a tím pádem nerozvíjí ty zbývající.
- třetí etapou je – integrování – od čtyřiceti let výše. Dospělý a stárnoucí člověk hodnotí dosavadní zkušenosti a znalosti. Obzvláště ve středním věku bilancuje a chce si užít života, zkoušet nové věci. V této době lidé hodně mění styly učení. Ti, kteří doposud preferovali reflektující pozorování se začnou orientovat na aktivní experimentování a naopak.

Dále Mareš (1998, s. 25) uvádí shrnutí žakovských typů podle studie Ch. Claxtona a P.Mullerové (1987)

- typ divergující – jejich poznávání rozbíhá do mnoha stran. Žáci tohoto typu chrlí nápady, přicházejí s různými variantami řešení, nové poznatky získávají konkrétními zkušenostmi, které pak zpracovávají přemýšlivým pozorováním. Jejich silnou stránkou je představivost, jsou často emocionálně ladění a zajímají se o humanitní a umělecké vědy.
- typ asimilující – dokážou vstřebat informace a shrnout je do celku. Poznatky získávají abstrahováním a vyvářením pojmů a pracují s nimi

promýšlejícím pozorováním. Dobře ovládají vytváření teoretických modelů, baví je zkoumání myšlenek a teorií, naopak aplikace v praxi jim nic neříká.

- typ konvergující – jejich uvažování se „sbíhá“. Rychle dojdou k jednomu správnému řešení, zkušenosti získávají abstrahováním a tvořením pojmů, ale na rozdíl od předchozího typu je transformují aktivním experimentováním. Je to spíše racionální typ žáků, kteří raději pracují s přístroji a technikou než s lidmi
- typ akomodující – dobře se přizpůsobují okolnostem. Poznatky získávají konkrétními zkušenostmi a zpracovávají je aktivním experimentováním. Jednají často intuitivně, riskují, jsou netrpěliví, často volí metodu pokus - omyl. Když se setkají s teorií, kterou nemohou rovnou využít v praxi, nechtějí se s ní déle zabývat.

Uvedme také upravenou verzi stylů zkušenostního učení od Mumforda a Honeyho(1982)

(dostupné na <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm>). Autoři vychází z předpokladu, že každý člověk má vlivem vrozených dispozic, výchovy a zkušeností z předchozího vývoje v dospělosti tendenci orientovat se výrazněji na některé stadium učebního cyklu. Vzhledem k tomu rozeznávají čtyři základní typy lidí dle jejich preferovaného stylu. Znalost stylů má posloužit k porozumění mezi lektorem a učícím se. Jejich preference v učebních stylech může být komplementární nebo protichůdné a někdy i kolizní.

Prvním typem lidí jsou *aktivisté* uplatňující aktivní styl učení. Milují nové zážitky a jsou rádi ovládáni okamžitým prožitkem. Jsou přístupni každému názoru, bez jakékoliv skepse. Chtějí vše jednou zkusit, a tak často nejprve jednají, a teprve poté zvažují důsledky. Aktivisté jsou velmi společenší lidé preferující týmovou práci. Nudí je realizace, nemají rádi opakování, teorii a příliš mnoho údajů.

Druhým typem jsou *přemítaví* lidé preferující reflektivní styl učení. Přemítavé typy stojí rádi v pozadí, uvažují o věcech z mnoha různých pohledů. Nejprve důkladně myslí a poté jednají, přičemž odkládají definitivní závěry co nejdále. Jsou opatrní, pozorují a naslouchají ostatním. Rádi vše pečlivě zkoumají, revidují, spořádaně si vyměňují názory. Jsou nervózní, když mají být ve středu zájmu, nemají rádi rychlé akce, činnost bez plánu, nedostatek času a údajů, stručné pokyny, zkratky a konečné termíny.

Třetí typ - *teoretici* – se vyznačují teoretickým stylem učení. Teoretici promýšlejí problémy logickým způsobem krok za krokem, mají sklon k perfekcionismu, zařazují své poznatky do složitých, ale logicky správných teorií. Řídí se heslem: „Co je logické, to je dobré.“ Jsou nezaujatí a racionální, mají rádi koncepce, metodické zkoumání, pochybování a ověřování předpokladů, intelektuální napjatost, jasné cíle, naslouchání, čtení a složitost. Naopak v lásce nemají emoce, pocity, nečleněné aktivity, nemá-li postup žádný základ, bezúčelnost, nedostatek statistických údajů, aktivisty, „otřepaná“ témata.

Posledním typem jsou *pragmatici*, užívající jak jinak, než pragmatický styl učení. Tito lidé rádi ověřují teorie, technologie, aby viděli, zda fungují v praxi. Pozitivně vyhledávají nové myšlenky, jednají rychle, sebejistě. Jsou netrpěliví v diskuzích, ve kterých se věci moc rozebírají a nemají konce, problémy berou jako výzvu. Nemají rádi nejednoznačný výsledek z práce, klábosení, překážky v realizaci.

2.3 Podmínky učení

K tomu, aby učení mohlo zdárně probíhat, je zapotřebí určitých podmínek. Tyto podmínky rozlišujeme z pohledu učícího se člověka na vnitřní a vnější. Do vnějších většina autorů zařazuje například přírodní klimatické vlivy, fyzikální a chemické (hluk, teplota aj.), také postup učení, složitost, množství látky a vymezený čas, ale také emocionální vlivy. Vnitřní podmínky pak zahrnují dosaženou úroveň vývoje, schopností, motivace, pozornosti, morálně volných vlastností učícího se. Také paměť, inteligence a další specifické schopnosti. Paulík (2003, s. 39)

Jak tvrdí Gagné (1975, s. 31), pro učení jsou důležité předem získané „způsobilosti“, i když většina starších teorií učení je podceňuje. (např. asocianismus, behaviorismus atd.). Předem získané zkušenosti mají velký vliv na podmínky potřebné k učení. Gagné vyznačuje vnitřní podmínky učení jako „soubor výchozích způsobilostí, jimiž disponuje učící se subjekt“ a vnější podmínky, které jsou ve svém působení na něm nezávislé (1975, s. 32).

Podle druhu látky a očekávaného výsledku učení je vyžadována různá způsobilost a různé podmínky.

Uvedme si příklad, kdy se má jeden žák naučit nazpaměť báseň a druhý počítat kvadratické rovnice. Oba dva mají předpokládané způsobilosti potřebné k naučení jejich úkolů. První žák bude pravděpodobně báseň několikrát opakovane číst, dokud si ji nezapamatuje. Druhý však při stejném rozsahu opakování jen těžko dosáhne ve svém úkolu stejného výsledku.

Stejně tak, jako existuje mnoho forem učení existuje i mnoho odlišných podmínek učení.

2.3.1 Vnitřní podmínky učení

Mezi vnitřní podmínky učení patří zvláště – úzkost, motivace, paměť, smyslnost látky, soustředěnost, věk a předchozí znalosti.

Úzkost provází většinu dospělých při učení ve vysoké hladině, jelikož dospělí si uvědomují, že k učení už nemají tak dobré výchozí podmínky jako v mládí. Mají proto strach ze selhání, ztráty sebedůvěry a sociální prestiže. Určitá míra úzkosti motivuje, a proto se stává žádoucí. Jak píše Hartl (1999, s. 132), „Maximální učení se dosahuje stálým a relativně pomalým probouzením zájmu a déletrvým setrváním na dostatečně vysoké míře aktivity a motivace.“

Vysoká míra úzkosti dlouhodobě dobré výsledky výkonu nepřinese. Vyvolá totiž vysoký zájem a motivaci, které vedou k vysokému výkonu, avšak na krátkou dobu, po které nastane prudké klesání, s ním přicházející pokles sebedůvěry a emocionální blok v dalším učení. Dospělý, který je se svým vzděláním spokojen anebo naopak velmi nespokojen se většinou k učení nedostane ať už z nedostatečného zájmu, nebo kvůli přílišnému podceňování.

Motivace je velkou dominantou v učení dospělých. Pokud se dospělý rozhodne učit se dobrovolně, lze u něj předpokládat vyšší motivaci a tedy i lepší výsledky učení než u mladistvých. Motivace v učení je téma velmi obsáhlé. My se omezíme pouze na nejnutnější rozlišení motivace na vnitřní a vnější, podle zisku a habituální a aktuální.

Vnitřní motivaci rozumíme nějakou vlastní pohnutku, díky které chceme dosáhnout určitého cíle. Pro dospělého je důležité, aby měl výsledek učení pro něj význam (např. zlepšení sociální prestiže, příjemný pocit, postup na další úroveň v jazykových znalostech apod.). Vnitřní motivace vzniká často jako

výsledek předchozího učení, což může mít za následek, že dospělý bude motivován k učení pouze v oblasti, ve které se již předtím vzdělával, nebo ve které se pohybuje a nebude si chtít rozšířit obzory v oblastech jiných.

Vnější motivace vyplývá z popudů z rodiny, nejbližšího okolí, ale také stále častěji z podniku nebo organizace, ve které dospělý pracuje. V takových případech se často jedná o požadavky na školení, či rekvalifikaci. Nebo také na znalosti a zkušenosti nutné teprve k přijetí do zaměstnání, které je nutné prokázat a umět uplatnit při výběrovém řízení.

Motivaci podle zisku můžeme rozdělit do tří skupin.

1) bezprostřední zisky

Ty nastupují již v průběhu vyučování. Jedná se o probuzení zájmu, který může vzniknout pod vlivem lektora nebo na základě oživené minulé zkušenosti. Také sociální odezva ve třídě je bezprostředním ziskem. Hartl (1999, s. 135) tvrdí, že až čtvrtina dospělých se zúčastňuje formálního vzdělávání kvůli pocitu sounáležitosti a setkávání se s ostatními lidmi.

2) krátkodobé zisky

Přicházejí druhý den nebo po několika dnech od zahájení učení. Jde o sociální uspokojení, kdy nabyté zkušenosti může dospělý využít v konverzaci nebo v práci. Většina dospělých dává přednost získávání znalostí, které mohou využít v práci. Mají také zájem o získání osvědčení, kterými mohou doložit své zkušenosti.

3) dlouhodobé zisky

Bývají většinou úměrné délce učení a dosahujeme jich tedy po pěti nebo více dnech, nebo až na konci vzdělávání. Jsou to například růst prestiže, profesionální zdatnost a šance na větší finanční ohodnocení. Jejich nevýhodou je, že je vždy velmi lákavé dát přednost krátkodobému zisku před dlouhodobým.

Hans Löwe (1977, s. 44) dělí motivaci k učení na habituální a aktuální.

Habituální motivace je pro něj ekvivalentem k pojmu postoj. Je to jakási pohotovost k učení, vzniknuvší vlivem sociálních okolností v předchozím životě člověka a navenek se projevujíc jednáním. Aktuální motivace znamená okamžitý souhrn motivů. Vzniká v určité situaci jako důsledek vnějších a vnitřních podnětů.

Paměť je další z vnitřních podmínek učení. Jejími složkami jsou zapamatování, uchování a zobecňování. Dříve byla považována paměť a učení za identické. Dnes se však ví, že ačkoliv je paměť nedílnou součástí učení, jeho zákonitosti nelze vysvětlit pouze na proces uchovávacích a vybavovacích schopností.

Jak uvádí Hartl (1999, s. 136), iniciální⁴ učení má na paměť dospělého větší vliv, než fyziologické změny způsobené věkem. Zatímco iniciální učení lze ovlivnit, dospělí, kteří se nenaučili se učit, mají málo zkušeností s učením, nebo mají v učení dlouhou přestávku, mívají nízkou schopnost učit se.

Vývoj paměti dospělého člověka je spojen nejen s věkem, ale i se způsobem životní činnosti a se zátěží, která je na paměť kladena. Pokud dospělý pracuje v zaměstnání, kde je nucen používat paměť, bude si lépe zapamatovávat učební látku než dospělý, na jehož paměť v zaměstnání nejsou kladeny vysoké nároky. Löwe (1977, s. 143) podotýká, že paměť podléhá zejména Ribotovu zákonu. „Paměťové obsahy se ztrácejí v opačném pořadí, než v jakém byly nabyty.“ Jinak řečeno to znamená, že s postupujícím věkem zapomínáme dříve to, co jsme se naučili jako poslední.

⁴ Počáteční učení, tzv. iniciální, učení v dětství a mládí

Paměť lze dělit na krátkodobou, dlouhodobou a také smyslovou. V krátkodobé paměti klesá s věkem vybavování, ale na rozdíl od mladšího věku nedochází tak rychle k rozpadu informací. Co se týče smyslové paměti, ve vyšším věku je třeba sluchové podněty předkládat v pomalém tempu. U zrakového vnímání pomalejší tempo prospívá jak mladším, tak starším žákům. Pro uložení informací do dlouhodobé paměti potřebuje dospělý člověk delší časový úsek, než mladší žáci. Löwe (1977, s. 144) také mluví o „profesní paměti“, jež vzniká specializací dospělého v zaměstnání. Je to vlastně speciální druh paměti, díky níž si člověk dobře vybavuje vše, co se vztahuje k jeho práci, i když v jiných situacích nevynikají zvláštní paměti.

Zapamatování je proces, ve kterém se v přítomnosti projeví účinek minulého učení. K tomu slouží čtyři způsoby. Znovupoznání, jež tvoří největší část paměti dospělých, vybavení, vzpomínka a rekonstrukce znamenající reprodukci pořadí, ve kterém byla látka při učení předkládána. S přibývajícím věkem jsou dospělí čím dál citlivější na rušivé momenty a činnosti nejen během učení, ale i před a po něm. Proto by před učením a po něm měl následovat odpočinek. Löwe vysvětluje, že „Zpravidla si pamatujeme jen to, co jsme vnímali *s úmyslem pamatovat si*.“ (1977, s. 159)⁵

Aby byly informace uchovány, nestačí jen jejich pouhé opakování. Uchování naučeného ovlivňuje charakter učební látky, způsobem, kterým je předložena a osvojována. Učení tedy není opakování, je to proces, vyžadující podrobné zpracování nové informace, aby se dostala do dlouhodobé paměti. Jde o nalezení vztahu mezi informacemi.

⁵ Tuto tezi dokazuje pokusem K. Lewina, který pověřil jednoho studenta, aby před třídou opakoval jednu látku tak dlouho, dokud si ji nezapamatují. Když posluchači reprodukovali látku bez chyb, byl přednášející student požádán, aby podal stejný výkon. Ten si však nepamatoval téměř nic.

Zobecnování je nejdůležitější myšlenkovou operací, kterou se člověk učí celý život. Úroveň, které dosáhne, určuje míru jeho rozumových schopností a schopnosti řešit problémy.

Dospělý je citlivý na rušivé momenty a proto pro něj může být horší soustředit se. Zde mají opět výhodu ti, kteří jsou zvyklí se učit a mají své způsoby jak se odprostit od rušivých momentů. Lektor může ovlivnit smysluplnost látky způsobem, jakým ji učícím se předloží. Pokud může dospělý naučené informace využít v praxi a pokud je může použít co nejdříve, stávají se pro něj více smysluplnými.

Löwe (1977, s. 146 -157) uvádí, že paměť je pro efektivitu učení velmi důležitá a zároveň předkládá pravidla ekonomie učení.

1. Aktivní vědomosti se reprodukuje snadněji než pasivní

Látku lépe pochopíme a snadněji si ji zapamatujeme, když o ní budeme mluvit s ostatními a budeme se ji snažit svými slovy popsat.

2. Učit se polohlasně je účinnější než učit se nahlas nebo potichu

Když se učíme potichu, máme tendenci nechat se unést jinými myšlenkami. Při hlasitém předříkávání látky se zase soustředujeme více na hlas než na samotný obsah.

3. Smysluplné, rozumové učení je ekonomičtější než mechanické vštěpování

Pokud budeme chápat souvislosti, má pro nás látka větší smysl, než když se ji naučíme slovo od slova.

4. Učit se večer je často účinnější než se učit ráno

Toto pravidlo neplatí vždy, avšak při zapamatování látky, která vyžaduje časté opakování (slovíčka, báseň, vzorce, pravidla) ano. Löwe podotýká, že „Efekt zapamatování je obvykle lepší, když po učení následuje spánek.“ (1977, s. 149). Dospělý je schopen po osmi hodinách bdění zopakovat pouhých devět procent

nových znalostí, ovšem po osmihodinovém spánku celých padesát šest procent. Zapomínání se neděje pasivním odezníváním, ale hlavně aktivním útlumem v důsledku působení nových dojmů.

5. Je třeba dbát o správnou organizaci učebního procesu

Zde se jedná hlavně o druh po sobě jdoucích učebních látek za sebou. Lépe si totiž zapamatujeme dvě velmi odlišné po sobě jdoucí látky než dvě podobné.

6. Plánovité vštěpování má příznivý vliv na výsledek učení

Látku se lépe naučíme, když máme vytyčená podstatná fakta a pojmy.

7. Rozvrženější opakování je efektivnější než nakupené

Neboli nikdy nenechávej učení na poslední chvíli. Lépe je učivo si časově dobře rozvrhnout. Například větší učební efekt budeme mít, když dvacet čtyři cvičení rozdělíme do dvanácti dnů než do tří.

8. Přeučit se je těžší než nově se naučit

Tento fakt hraje důležitou roli pro učení dospělých. Dítě se lépe naučí novou látku, než když se má dospělý přeučit něco, co už má zafixované. V takovém případě platí, že čím lépe člověk ovládá dominující stávající dovednost, tím snadněji získává novou.

9. Při učení nespěchej

Poslední rada doporučuje nechat si dostatek času na jednotlivé fáze učení.

Nedílnou součástí vnitřních podmínek učení jsou i emoce a stres.

Pozitivní **emoce** doprovázející pamětní procesy usnadňují jak zapamatování, tak vybavování, zatímco negativní obě narušují (Sovák, 1985, s. 132).

Stres je také velkým ovlivňujícím činitelem při učení. Obecně rozlišujeme stres dvojí – eustres a distres. Eustres je pozitivní stres, při němž stresory nepůsobí tak silně a při jeho překonání se nám zvýší sebevědomí, máme radost, pocítujeme úlevu a nabýváme sebejistoty. Distres působí naopak negativně na paměť i učení. Stres na nás působí jak v zaměstnání, tak v rodině, bojujeme s ním

každý den. Jenny Rogers (1989, s. 10) zmiňuje experiment, při kterém byly prokázány fyziologické projevy strachu a úzkosti, pocíťovaných dospělými při učení. Experiment spočíval v odebrání vzorků krve dospělým před, během a po učení a prokázala zvýšenou hodnotu nenasycených aminokyselin v krvi (ukazatel míry stresu), přičemž zvýšení hodnot bylo tím výraznější a dlouhodobější, čím starší dospělý byl. Pokud jsme nepřetržitě pod tlakem, vzniká chronický stres, který často narušuje funkce paměti, myšlení i učení.

Co se týče závislosti učení na věku, tak si starší dospělí nemusí lámat hlavu. Leč ani se vymlouvat, že se už nic nenaučí, protože jsou na to moc staří. Nikdo není na učení moc starý. Pokroky v učení jsou u dospělých jen zčásti podmíněny věkem, tvrdí Löwe (1977, s. 204) a dodává, že „...pokroky dospělých v učení jsou závislé především na sociálních faktorech (např. na dosavadním školním vzdělání nebo na specifických zvláštностech povolání a s tím spjatých rozdílných možnostech duševního tréninku).“

2.3.2 Vnější podmínky učení

Vnější podmínky učení můžeme rozdělit na fyzikální a emocionální.

Fyzikální prostředí utváří prostředí místa (učebny), ve které se učíme, nábytek, kterým je vybavena, zdrojem a intenzitou osvětlení, teplota a všechny další okolnosti, které nás z vnějšího prostředí ovlivňují.

Pokud se učíme sami, je na nás, jaké prostředí si pro učení vybereme. Pokud se však účastníme vzdělávacího programu, školení či tréninku, vnější podmínky také ovlivňuje lektor, či organizátor učebního programu výběrem didaktických prostředků a metod. Didaktické prostředky zahrnují vybavení školících prostor, formy, principy a metody výuky, pomůcky s technikou, výukovou komunikaci. (Mužík, 2004, s. 93) A didaktické metody jsou „...soubor postupů, kterými

lektor předává poznatky a formuje dovednosti, případně návyky účastníků“, ale také postupy účastníka, kterými si vědomosti, dovednosti, návyky osvojuje. (Mužík, 2004, s. 69)

Emocionální vlivy v sobě zahrnují celkovou atmosféru při učení. Nejedná se pouze o vztahy mezi lektorem a účastníkem, ale také mezi učícími se navzájem. Lektor by měl zajistit příjemnou tvůrčí atmosféru, založenou na hodnotných vztazích mezi účastníky výuky. Měl by nastolit rovnocenný vztah mezi ním a ostatními účastníky a vyvarovat kritiky a nadhodnocování svých vědomostí. Lektor může také zmírnit vznik emocionálních bariér, které si dospělý vytváří v důsledku nízké sebedůvěry. Dobrá znalost potřeb a výkonových možností účastníků umožní lektorovi přizpůsobit výuku tak, aby dospělý získal jistotu, že bude mít v učení úspěch a má pro něj význam.

Dle Nakonečného (2000, s. 70) jsou emoce podstatou zpevňování a fungují jako důležité faktory při učení. Odpovídají za učení se apetencím⁶ a averzím, a tak rozhodují o zaměřování chování. Na rozdíl od Hartla (1999) však Nakonečný zařazuje emoce spíše do vnitřních podmínek učení. Konkrétně se zmiňuje o etickém cítění, jakým jsou například hrdost, stud a vlastenectví, jenž považuje za vnitřní pohnutky (motivy) lidského chování. Dále také uvádí dvoufaktorovou teorii učení O. H. Mowrera (2000, s. 68), podle které se jedinec nejprve učí emocím naděje či obavy a na základě dalších zkušeností pak zklamání nebo ulehčení. Zde tedy emoce působí jako motivy (popudy).

Lektor ovlivní také další podmínky. Zvolením vhodného způsobu předložení nové látky učícím se v nich pomáhá vzbudit zájem o učivo a podněcuje je k aktivní spolupráci. Když dospělý zaujme, musí pracovat také na udržení jejich pozornosti, k čemuž si může dopomoci různými metodami (práce s hlasem,

⁶ apetence – tendence zaměřená k dosažení cíle, averze – tendence protisměrná

používání gest, využití dostupné technologie a různých didaktických a názorných pomůcek).

Pozornost nebyla u dospělých zatím dostatečně prozkoumána, avšak převládá názor, že u dospělých dominuje úmyslná pozornost, která je relativně trvalá. Co se týče vnímání, dospělí mají tendenci být objektivnější, ale zároveň kritičtější a zaměřují se na podstatné a stálé rysy. Tato skutečnost jistě souvisí s faktem, že vnímání je lepší v případech, kdy má člověk již předchozí zkušenost, což se dá předpokládat spíše u dospělých jedinců, než u mladších dospělých.

3 OSOBNOST DOSPĚLÉHO ČLOVĚKA

V této kapitole se budu zabývat osobností dospělého učícího se, lektora a vztahy mezi nimi. Pouze pokud se učíme pro vlastní potřebu, nekonfrontujeme prvoplánově své znalosti s nikým jiným. Pokud se však účastníme nějakého vzdělávacího programu, studujeme na vysoké škole, či univerzitu třetího věku nebo docházíme například na jazykový kurz, vždy se potkáme s lektorem a spoluúčastníky, spolužáky, se kterými komunikujeme.

Jak uvádí Mareš (1998, s. 28), „Osobnost člověka a jeho učení spolu úzce souvisejí, lze mluvit i o průniku či překrývání.“ a proto se v této kapitole budeme zabývat osobností jak dospělého žáka, tak učitele a vztahy mezi nimi.

3.1 Osobnost dospělého žáka

Struktura osobnosti se skládá z jednotlivých složek – temperament, schopnosti, postoje, motivy. Domnívám se, že na učení mají vliv všechny složky osobnosti, otázka však zní: Jaký mají jednotlivé složky osobnosti dospělého význam pro učení? Je zajímavé, že odborná literatura se zaměřuje spíše na osobnost lektora (učitele) než na osobnost učícího se (žáka). Ze všech nalezených pramenů se o tomto tématu zmiňuje pouze Paulík (2003) a Mareš (1998) a navíc nepostihují všechny složky osobnosti, ale zaměřují se spíše na temperament.

Paulík se domnívá, že o rozdílu výkonu v dané činnosti při stejném učení dvou osob rozhodují právě schopnosti, dovednosti, vědomosti. Na druhou stranu však dodává, že „Ve vzdělávání dospělých zpravidla (pokud nejde o výraznější deficit) nemají zásadní význam jednotlivé schopnosti, ale spíše jejich vzájemné

propojení v osobnosti, v jejímž rámci lze také některé nedostatky schopností kompenzovat jinými předpoklady.“ (2003, s. 15)

Důležité jsou ty schopnosti a dovednosti, které člověk dokáže v životě prakticky využít i za více méně nepříznivých okolností. Například člověk s vysokým IQ může oplývat obsáhlou škálou vědomostí, které však v praktickém životě nedokáže využít. Naopak jedinec dosahující určitou míru „selského“ rozumu a emoční inteligence se bude v praktickém světě i v učení orientovat lépe.⁷

Co se týče temperamentu, Mareš (1998, s. 28) uvádí, že „...způsob i výsledky učení jsou výrazně modifikovány už pouhou příslušností jedince ke konkrétnímu temperamentovému typu.“

V případě typologie H. J. Eysencka (extrovert - introvert, labilita - stabilita) popisuje Paulík (2003, s. 17) jednotlivé typy takto:

- extrovert – ve vzdělávání mají sklon k povrchnosti, netrpělivosti, preferenci zajímavosti na úkor důkladnosti a podrobnosti
- introvert – má rád seriózně podložené informace s podrobnostmi a detaily, které očekávají i od lektora, důkladnou svědomitost, přípravu a trpělivost
- labilita – při učení snáze podléhají rušivým vlivům, méně vytrvalí, snadněji unavitelní, obavy ze selhání, malé sebevědomí, důležitý odpočinek, povzbuzení
- stabilita – sebevědomí, vyrovnaní, přizpůsobiví ke změnám

Stejně tak Mareš (1998, s. 28) uvádí příklad výrazného extroverta, kterému chybí potřebná koncentrace, což ho odvádí od učení, jelikož se příliš nechá rozptylovat vnějším prostředím.

S ohledem na rozlišení I. P. Pavlova pokládá Paulík (2003, s. 18) za dobře disponovaný typ pro učení vyrovnaný, pohyblivý typ sangvinik nebo

⁷ citová vyzrálost, umění vcítit se do myšlení jiných lidí (Hartl, Hartlová, 2000, s. 234)

nepohyblivý flegmatik a naopak jako problematický vidí silný typ nevyrovnaného cholerika díky jeho impulzivitě a nedostatku vnitřní kontroly a slabého melancholika.

Typologie MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) rozlišuje čtyři temperamentové typy podle převládajících rysů – introverze – extraverze, smyslové vnímání (S) – intuice (N), myšlení (T) – cítění (F), posuzování (J) – uvědomování (P). Tato typologie byla rozšiřována a doplňována různými autory, kteří se poté zaměřili na preferované styly učení jednotlivých typů.

Jednotlivé typy stanovili takto:

- SJ – převládající vnímání a posuzování, nejlépe se učí konkrétní látku, učení si plánuje a organizuje, učí se krok za krokem a pravidelně si naučené opakuje
- SP – dominuje vnímání a uvědomování, má rád při učení zábavu a volnost, preferuje výběr z různých možností řešení
- NT – převládající intuice a myšlení, zajímá ho, jak vznikly jednotlivé pojmy a teorie, rád se učí objevováním a při učení experimentuje
- NF – dominuje intuice a cítění, je praktický a nejraději se učí to, co v budoucnu využije, rád spolupracuje s ostatními a využívá nové poznatky v osobním životě

Mareš (1998, s. 30) uvádí výzkum vedený psychology Hortonem a Oaklandem (1997), který měl zjistit, zda výkon žáků bude lepší, když bude výuka přizpůsobena jejich stylu učení. Výsledky kupodivu ukázaly, že všem typům učících se vyhovovala nejvíce učební výuka typu NF. Tato vyučovací strategie totiž aktivuje spolupráci mezi učiteli se jedinci, ukazuje využití nových poznatků v osobním životě, omezuje soutěživost, brání nadměrnému zabíhání do detailů, podporuje vlastní iniciativu. I přesto, že tento výzkum byl prováděn na mladistvých žácích, domnívám se, že u dospělých by výsledky dopadly podobně.

Každý jedinec tíhne k určité strategii při učení a vzhledem k jeho temperamentu, schopnostem a dalším okolnostem má jistě i určité předpoklady k určitému stylu učení, avšak pokud se má dospělý učit na školeních či trénincích, určitě mu bude vyhovovat lépe interaktivní typ výuky, jaký je již zmiňovaný typ NF.

3.2 Osobnost lektora

Požadavky na lektora se netýkají pouze odborných znalostí a přehledu v konkrétní tematice, ale také by měly obsahovat určité pedagogicko-psychologické znalosti a určitě se zabývají i jistými osobnostními předpoklady⁸. I když jak Paulík (2003, s. 33), tak i Schneiderová (2003, s. 74) shodně podotýkají, pro dospělé žáky už nejsou osobnostní charakteristiky lektora stěžejní. Paulík píše, že nebyla prokázána těsná spojitost mezi osobnostními charakteristikami učitelů (např. temperamentové rysy jako extroverze-introverze) a jejich pedagogické úspěšnosti. A přesto, že se zvyšujícím se věkem žáků klesá důležitost takových kvalit učitele, jakými jsou vřelost, odpovědnost, nadšení, přátelskost, chápavost a odpovědnost, jsou interpersonální vztahy podmíněné osobnostními charakteristikami a jsou důležitými motivačními faktory a také spoluvytváří vzdělávací atmosféru.

Výhoda dospělého učícího se je, že se jako žák dokáže více přizpůsobit a zároveň může svobodněji vyjádřit svůj nesouhlas či vysvětlit svůj názor. Do vzdělávacího procesu už nemusí vstupovat jako neznalý student, nýbrž jako rovnocenný partner s uznávanými vědomostmi a zkušenostmi.

⁸ Například Paulík zmiňuje, že již počátkem devatenáctého století zdůrazňoval J. Engelbert (1814) mimo jiných i smysl pro humor jako jeden z předpokladů učitelských schopností (2003, s. 32).

Mezi žádoucí profesionální postoje lektora patří realistické hodnocení sebe i žáků, ovládání vlastních emocí, organizační komunikační schopnosti, znalost vlastního oboru a vyučovacích témat a témat s nimi souvisejících.

Pro ilustraci uvedme některé z osobnostních předpokladů kladených na lektora uváděné v literatuře:

- tvořivost, emocionální vyrovnanost, optimismus
- schopnost vnímat správně realitu
- dostatečná sebereflexe, empatie
- hodnotová a morální vyspělost, bezúhonnost, spravedlnost
- schopnost adaptovat se reagovat v odlišných situacích

Lektor musí také umět zprostředkovat látku tak, aby byla pro účastníky jasná a srozumitelná, musí umět navodit příjemnou atmosféru podporující aktivitu a spolupráci.

Rogers (1989, s. 28) píše, že lektor musí umět odhalit motivaci dospělého žáka, pracovat s ní a dále jí rozvíjet. Pokud je předkládaná látka méně zajímavá, měl by lektor najít způsob, jak ji učícím se přiblížit a například ukázat její využití v praktickém životě. Nezbytná je příprava jednotlivých lekcí a přijetí zodpovědnosti za průběh i výsledek vzdělávání.

Mužík (2004, s. 34) se domnívá, že „...do „vybavenosti“ lektora patří i výchovné strategie, neboť...důležitým produktem výuky dospělých je formování žádoucího (profesního) chování a jednání.“

Mnozí autoři se zabývají také typologiemi osobností vzdělavatele (např. Döring, Wohwinkel, R. H. Simpson). Přiblížme si podrobněji alespoň jednu z nich a to typologii Caselmanovu.

Kriteriem Caselmanovy typologie je vztah učitele k žákovi (učícímu se) a jeho uplatňování didaktických postupů.

Caselmanova typologie

Podle vztahu k žákovi:

- Typ *logotrop* je zaměřený na vědu a teorii
- filozoficky orientovaný logotrop silně ovlivňuje žáka a jeho životní filozofii bez ohledu na žákův vlastní názor
- vědecky orientovaný logotrop je plně ponořen do svého oboru a snaží se jím žáky zaujmout. Věnuje se žákům, kteří mají o jeho obor zájem, avšak tím si zapříčiňuje problémy s kázní s těmi žáky, kteří mu nevěnují pozornost.
- Typ *paidotrop* se zaměřuje na žáka
- psychologicky orientovaný paidotrop se zajímá o žákovu osobnost, snaží se mu porozumět. Dbá na rozvoj individuality a na výchovný rozměr, tudíž vzdělávání je potlačeno.
- všeobecně orientovaný paidotrop chce vzbudit zájem žáka jak o vzdělání, tak o výchovu

Podle uplatňování didaktických postupů:

- *vědecko-systematický typ* vede výuku racionálně a systematicky s výraznou logickou strukturou
- *umělecký typ* podává látku živě a emocionálně, čímž zajme učící se, jeho pojetí však často postrádá logické souvislosti
- *praktický typ* rád používá praktické pomůcky, což zaujímá žáky, je zaměřený na metodiku, má sklony k rutině

3.3 Vztahy dospělý žák – lektor

Paulík (2003, s. 11) uvádí dva druhy situací, ke kterým dochází ve vzdělávací interakci, buď je to kooperace (spolupráce) nebo soupeření (kompetice), při kterém může docházet i ke konfliktům. Já bych k těmto dvěma přidala ještě třetí a tím je vzájemná netečnost. Domnívám se, že může dojít k situaci, kdy si lektor s účastníkem nevyhovují buď po osobnostní stránce nebo po odborné (názorové), avšak nechtějí spolu soupeřit. V takovém případě v rámci slušnosti neberou zřetel jeden na druhého.

Vztah mezi dospělým žákem a lektorem ovlivňuje dojem vzdělavatele z účastníků a naopak. Paulík (2003, s. 11) shrnuje činnosti, na jejichž základě se takový dojem vytváří:

- zachycení toho, co dotyčná osoba právě teď dělá, jde o prostý popis chování
- hodnocení chování – dobré, špatné atd.
- předpoklad motivace pro dané chování
- zhodnocení osobnosti (jaký je) a přisouzení určitých vlastností

Při posuzování druhých hrají často roli percepční chyby jakými jsou např. haló efekt, projekce, generalizace, logická chyba, efekt pořadí, efekt sociální pozice apod., ale i momentální citové a duševní rozpoložení a naše pohotovost k pozitivním nebo negativním soudům o lidech (např. tendence k nepřátelským interpretacím). Těchto chyb by se samozřejmě měli oba (lektor, účastník) vyvarovat.

Domnívám se, že lektor si získává autoritu a uznání nejen odbornými znalostmi, osobnostními charakteristikami, ale také schopností komunikace s dospělými žáky a přístupem k výuce.

Dospělý účastník se získává sympatie lektora svou aktivitou ve výuce, pozitivním přístupem k učení a přirozenou snahou získat nové poznatky.

Obecně oblíbenost souvisí s tím, do jaké míry jsme schopni pomoci druhým při uspokojování jejich potřeb. Všeobecně oblíbení jsou lidé, kteří pomáhají druhým, ochraňují je a povzbuzují, mají pro ně pochopení a dávají to najevo, nepřenáší na druhé své špatné nálady, rychle navážou kontakt a získají si důvěru, zajímají se o pocity druhých a naslouchají jim. Lidé, kteří jsou agresivní, kritizují, nenaslouchají, prosazují příliš svůj, jsou sebestřední a neustále si stěžují a vyžadují pozornost, ohledy a pomoc od druhých jsou naopak neoblíbení.

V rámci učení (vzdělávání) dospělých se lektor považuje spíše za „průvodce“ dospělých účastníků, jak lektor, tak dospělý by měli tuto roli respektovat. Ideálním vztahem je tedy vztah rovnocenný založený na kooperaci. Takový vztah je založen na vzájemném respektování názorů a postojů.

4 FYZIOLOGICKÉ ZMĚNY U DOSPĚLÉHO ČLOVĚKA

Hartl, Hartlová (2000, s. 561) uvádějí teorii C. Vernerera a C. V. Davisonové (1976) podle které existují funkce a dovednosti, jež v průběhu stárnutí jsou:

- a) bez poklesu či s možností dalšího růstu s věkem
 - paměť na jednoduché materiály, profesní paměť, paměť pro tóny, slovní zásoba, všeobecná informovanost
- b) s určitým poklesem
 - motorická rychlost, senzomotorická koordinace, tradiční školní učivo, analogické usuzování
- c) s výrazným poklesem
 - vybavnost nových materiálů, učení se symbolům, všípivost čísel a bezesmyslných slabik
- d) vliv fyziologických změn na rychlost učení
 - projevují se hlavně u zrakové a sluchové výkonnosti a v pružnosti při přepojování pozornosti

Podle členění A. Chickeringa a R. Havighursta, zmiňovaném v první kapitole, se člověk právě v období střední dospělosti vyrovnává s biologickými změnami. Löwe (1977, s. 113) uvádí, že pozorovací schopnost (související s úspěšností učení) je více než na věku závislá na povolání. Smyslové výkony tedy podléhají jak biologickému, tak sociálnímu zákonitostem. Co se týče psychických funkcí, tak nejdříve ochabují ty, které jsou málo používány. Úspěšnost učení závisí především na motivaci, na úrovni schopnosti učit se a samozřejmě na fyziologickém stavu organismu.

Skutečností je, že snížení smyslových funkcí se mnohdy odhalí až při učení, protože ke snižování dochází pozvolna a člověk si jich málokdy všimne jen tak. Učením se rozvíjí a udržuje rozsah intelektu dospělého, avšak to není tak zřejmé

jako to, že člověk hůře slyší, nebo nemůže přečíst písmenka, nebo si hůře zapamatuje nové věci. To má velký psychologický dopad na učícího se. Jak tvrdí Hartl (1999, s. 109), psychologický důsledek fyziologických změn pro učební pohodu dospělého by nikdy neměl být podceňován.

Často se stane, že si dospělý vzhledem ke změně svých možností začne klást vyšší cíle, než na které je schopen dosáhnout, což má za následek neúspěch a snížené sebevědomí.

U motivace k učení s věkem obvykle probíhá posun od touhy po vnější odměně k vnitřnímu uspokojení z učení. To také ovlivňuje volbu předmětu učení. Zatímco ve středním věku se učení vázalo převážně k zaměstnání, případně hlavnímu koníčku, později se rozšiřují k oblastem, které považuje za zajímavé, a informace o nich mu přinášejí uspokojení. Rozdíl mezi mladším a starším dospělým je, že starší si vybírá z látky jen ty části, které jsou pro něj smysluplné a užitečné a má sklon vyhýbat se těm, které kladou vysoké nároky na zatížení jeho smyslových orgánů. Věk sám o sobě není překážkou v učení. Výzkumy zabývající se učením dospělých prokázaly, že věkové změny v docilitě jsou malé a pro většinu případů vůbec ne rozhodující.

Největší vliv mají fyziologické změny na rychlost učení, avšak výuka obsahuje mnoho prvků, které je možné přizpůsobit fyziologickým změnám dospělých a tím i zvýšit efektivnost vzdělávání. V praxi se stává, že ti, kteří se obávají velkého vlivu fyziologických změn na průběh učení, mají méně kladný vztah k učení samotnému. Snížit psychologický vliv těchto změn lze tím, že se učící se (případně lektor) seznámí s fyziologickým průběhem stárnutí a jeho vlivy na učení a určí si své cíle a možnosti.

Při učení (vnímání) používáme hlavně dvou smyslových orgánů a těmi jsou oči a uši.

4.1 Zrak a sluch

Zrak

U dospělého člověka se více než osmdesát pět procent učení uskutečňuje prostřednictvím zraku. Stuart-Hamilton (1999, s. 26) uvádí, že ve stáří se ztrácí zraková ostrost, což způsobuje, že až sedmdesát pět procent starých lidí potřebuje brýle, i když ani s jejich pomocí často nevidí zcela dobře. S tímto problémem se však dá pracovat. Je důležité, aby sledované předměty měly vysoký kontrast iluminace (jasu). Znamená to, že lépe se dospělým bude číst černý text na bílém papíře než na šedém. Intenzita osvětlení také hraje důležitou roli při zrakovém vnímání. Starší lidé vnímají pouze intenzivnější světlo, s čímž souvisí i fakt, že se hůře přizpůsobují změnám intenzity osvětlení a vidění za šera.

Nakonečný (1998, s. 178) uvádí, že psychologický význam zraku je nesmírný, jelikož vidění umožňuje mnohostrannou orientaci v prostředí a dodává, že: „Svět člověka je v tomto smyslu především světem viděného.“

Sluch

Sluch je pro člověka po zraku druhým nejdůležitějším smyslovým kanálem. Předpokládá se, že jen deset procent učení se uskutečňuje sluchem. Avšak zrak a sluch jsou komplementární čili doplňující se v tom, že každý z nich zlepšuje vnímání druhým smyslem. Hlučné prostředí má záporný vliv na učení nejen kvůli tomu, že znesnadňuje slovní komunikaci, ale také narušuje pozornost a může i porušit mechanismus krátkodobé paměti. Bylo zjištěno, že dvacetiminutové působení hluku o 90dB naruší duševní koncentraci na celý den. Pro většinu lidí je schopnost rozlišovat zvuky a srovnávat je daleko důležitější

než schopnost je vnímat. U starých lidí může být proto schopnost chápat mluvené slovo výrazně snížena, protože díky přítomnosti vedlejších zvuků dochází k vývoji sluchového přetížení. Za takové situace potom nejsou schopni soustředit se, rozlišovat zvuky ani organizovat zvukový materiál. Stuart-Hamilton uvádí (1999, s. 30), že již v padesáti letech má řada lidí za určitých okolností potíže se sluchem

Ve výuce dospělých je proto nutné udržovat hladinu vedlejších zvuků ve třídě na minimální úrovni. Úroveň zvuku bez rušivých vlivů by neměla přesáhnout 25dB.

Emoce a sluch

Neschopnost člověka zřetelně slyšet a uspokojivě rozumět řeči může vyvolat emoční poruchy, jako je skleslost, úzkost nebo frustrace. Dospělý, který je v takovém stavu se nemůže začít učit, dokud se situace nezlepší. Například naslouchátko spíše připoutá společenskou pozornost, než aby snížil emoční poruchy vyvolané poškozených sluchem. Schopnost dospělého slyšet a rozumět řeči je především ovlivněna tím, jak sám tuto schopnost vnímá. I když emoce nemohou zlepšit schopnost vnímat zvuk nebo zlepšit ostrost vidění, mohou ovlivnit pozornost ve vyhledávání zvuku i rozlišování a porozumění.

Dospělý může zaměřit svou poslechovou pozornost i tak, že slyší jen to, co chce, aby se tak ochránil před učební látkou, která ho nezajímá. Nepříjemný učební materiál může být nevnímán za pomoci výběrové sluchové pozornosti. Také tehdy, když si dospělý dostatečně nevěří, že zvládne učební úkol, může ovlivnit jeho sluchové vnímání natolik, že neporozumí zadání úkolu.

Sovák (1985, s. 65) rozlišuje čtyři typy učení dle převážně používaného smyslu:

- 1) typ komunikativní (sluchový) – mají vyvinutou sluchovou paměť, velmi pozorně naslouchají, aby si látku dobře zapamatovali, potřebují si o ní

povídat, diskutovat nebo pro sebe přeříkat. Lidé používající sluchový typ učení mají často muzikální sklony, jsou hudebně nadaní a dobře se učí cizím jazykům (mimořádnou sluchovou pamětí se proslavil také W. A. Mozart)

- 2) typ vizuální (zrakový) – všímají si prostředí, pozorují jevy kolem sebe, často mají malířské nadání a dobře si pamatují psaný text. Sovák poznamenává (1985, s. 66), že tento typ učení je u lidí nejrozšířenější.
- 3) typ haptický (hmatový) a pohybový – si nejlépe zapamatuje látku, když si ji může ohmatat, očichat. Při učení z textu si v knize ukazuje a při učení se potřebují pohybovat. Lidé tohoto typu si dobře osvojují řemeslné, pohybové a výtvarné dovednosti a to většinou hned napoprvé, vyjímají se také v operativních lékařských oborech.
- 4) typ verbálně abstraktní (slovně pojmový) – umí vyčlenit podstatné informace od nepodstatných, ujasňuje si pojmy a díky jejich souvislostem látce porozumí. Pro takého člověka je symbol jasnější než realita. Sovák dodává (1985, s. 67), že takovýchto typů je mezi lidmi nejméně (přibližně jeden na několik set lidí) a přesto velká část učebnic odpovídá svým zpracováním způsobu učení tohoto typu.

4.2 Učení a věk

Rozdíl mezi dítětem a dospělým v možnostech učení Löwe vyjadřuje takto: „Dítě má *menší způsobilost učit se*, ale *lepší schopnost zapamatovat si* naučené než dospělý.“ (Löwe, 1977, s. 139)

Löwe (1977, s. 109) také píše, že první prožitek stárí, tedy subjektivní pocit zestárnutí, se projevuje v rozmezí mezi osmnáctým a osmdesátým druhým rokem života, průměrně však kolem čtyřicátého devátého roku. Podle výzkumů

vyplývá, že biologický věk naprosto neodpovídá věku kalendářnímu a že starší lidé svůj výkon často podceňují, což může mít skutečný vliv na jejich výkon.

Učení je schopnost a proto ji lze rozvíjet nebo při nepoužívání nechat zakrhnout. Jak tvrdí Hartl (1999, s. 125), nejnovější nálezy dokazují, že učení je nejlepší údržba psychiky, přičemž platí, že větší výhodu z učení mají osoby nadanější a s vyšším vzděláním. Úspěch učení se v dospělosti závisí na délce iniciálního učení (tedy: čím delší, tím lépe), na jeho zaměření a kvalitě a také na délce přestávky před začátkem dalšího učení. Ideální je, když propast mezi iniciálním a dalším vzděláváním netrvá déle než dva až tři měsíce. Čím déle trvá, obzvláště, jde-li o roky, tím, hůře. Přizpůsobit se učení trvá pak mnohem déle a je to obtížnější.

V období střední dospělosti (40-50 let) člověk začne bilancovat svůj život. Hodnotí svou minulost a zabývá se představami o budoucnosti. Dospělý si uvědomuje budoucí časovou omezenost a zamýšlí se nad svým dalším osobnostním vývojem.

V tomto období se rozhodne například naučit se nový cizí jazyk, začnou studovat jiný obor či chodit do tanečních. Může se stát, že je překvapí, jak mu určité nové činnosti jdou nebo bude naopak zaskočen, že už není tak „flexibilní“ jako bývával. Při studiu může dospělého překvapit náročnost učiva, na kterou si již odvykli a mohou se začít cítit neschopní. Právě fyziologické změny mohou být příčinou důvodu, proč se započatou činností po krátké době přestanou. Zde bych ráda podotkla, že má smysl vytrvat. I když tělo odvyklo a dlouho odpočívalo, neznamená to, že je vše ztraceno.

Užijeme-li klasického rozlišení inteligence na fluidní a krystalickou⁹, fluidní kolem čtyřicátého roku života začíná stagnovat, avšak krystalická se udržuje na stejné úrovni v závislosti na dosaženém vzdělání, a může se dokonce zlepšovat. (Vágnerová, 2007, s. 191)

Co se týče emočního prožívání, to se kolem čtyřicátého roku věku stabilizuje, stejně jako profesní kompetence, které se leckdy dále rozvíjejí.

„Příslušnost k určité sociální vrstvě, která je určena úrovní vzdělání a jemu odpovídajícím postavením, lze považovat za definitivně danou. Možnosti limity dalšího rozvoje v této oblasti lze stanovit s vysokou pravděpodobností. Jsou ve značné míře předurčeny současnou pozicí a překročení této hranice už není po 50. roce života příliš pravděpodobné.“ (Vágnerová, 2007, s. 200) Také Löwe dochází k závěru, že se lze naučit téměř všemu až do věku padesáti let a že „Věk má na psychickou schopnost získávání vědomostí podstatně menší vliv než na získávání motorické zručnosti.“ (1977, s. 232)

Mě osobně se zdá padesátiletá věková hranice nízká. Vždyť v univerzitách třetího věku i ve studovnách národní knihovny jsou lidé, kteří už dávno překročili tento věk a dále se vzdělávají, mají chuť do učení a čerpání nových vědomostí. Vágnerová však uvádí, že u dospělých po padesátém roce života dochází ke změnám postojů k učení. Píše, že nepovažují nové vědomosti a kompetence za užitečné a že si vystačí s tím, co už umí, učení považují za nadstandard. (2007, s. 254) V oblasti přijímání nových dovedností, zkušeností se cítí nesví a mají nízké sebevědomí v této oblasti. Z toho vyplývá, že je důležitý motiv učení, který může změnit postoj i očekávání a posléze i výsledek učení.

⁹ fluidní inteligence = schopnost rychlého přeorientování na nová témata, velká kombinační schopnost
krystalická inteligence = vysoká rozlišovací schopnost, soudnost (Benesch, 2001, s. 193)

I Rogers (1989, s. 13) říká, že dospělý se často vymlouvají na svůj věk a přesvědčují sebe i lektora, že jejich schopnosti už nemohou být vzhledem k jejich věku natolik dobré, aby bez problémů zvládli látku.

5. SEBEŘÍZENÉ A PROGRAMOVANÉ UČENÍ

Řízené učení je úmyslné, systematicky plánované a má stanovený cíl. Učící se při něm aktivně získává nové poznatky. Učení může být řízené jak z vnějšku, tak „zevnitř“.

Učení řízené z vnějšku je typické pro formální učení (vyučování na školách, školení atd.), kde lektor (učitel) vede proces učení. To se odehrává zejména v dětském věku a v dospělosti už méně, jelikož v tomto období se mění z větší části na formu sebeřízeného učení.

My se blíže podíváme nejprve na programované učení, jakožto zástupce řízeného učení z vnějšku a poté na sebeřízené učení, jež považuji za nejvýše dosažitelnou úroveň učení.

Programované učení

Podle A. Malacha, který tematiku programovaného učení zkoumá a věnuje se jí celý svůj život, patří programované učení „... mezi nejrozpracovanější úseky pedagogiky.“ (A. Malach, 2005, s. 111).

Schneiderová (2003, s. 12) definuje programované učení jako „...postup podle předem naplánovaného sledu učebních činností, navozovaný přesně vymezenými podmínkami a prostředky, které učební proces řídí.“

Výstižná je také definice Löweho „Programované učení je formou učení, k níž se dospívá programovaným vyučováním.“ (1977, s. 242) Neznamená to však, že by probíhalo pouze formou klasických vyučovacích hodin, jedná se i o samostudium.

Program vlastně umožňuje větší samostatnost učících se tím, že jim rozčlení látku do jednotlivých oddílů, úkolů, příkladů a kontrolních otázek a stanoví

postup, jakým má učit se pokračovat. Dává také zpětnou vazbu, zda žák splnil správně daný krok či nikoliv. (Borger, Seaborne, 1966, s. 209) Práce žáka je zde určována předem vypracovaným algoritmem¹⁰ učení. (Löwe, 1977, s. 243)

Jeho podstatou je zvýšení efektivnosti řízení procesu učení uplatněním jak nejnovějších vědeckých poznatků, tak i technické podpory. Právě díky technické podpoře je možná zpětná vazba, individuální postup, průběžné hodnocení výsledků atd. (A. Malach, 2005, s. 113) Programované učení má v postupných krocích podněcovat učícího k aktivitě, motivovat ho, dávat mu zpětnou vazbu a vést.

Programované učení probíhá pomocí programovaných učebnic, strojů nebo vyučovacího programu, přičemž je určen pro individuální vyučování. To umožňuje postupovat přesně podle potřeb učícího se, který přesně ví, co už se naučil.

Löwe uvádí dva typy podmínek, na kterých je závislé vypracování algoritmů (1977, s. 244). První z nich je vyhledání vhodných algoritmů řešení (lépe se stanovují pro oblasti, jež jsou systematické, např. matematika, chemie), druhou je znalost procesů lidského učení. Všichni autoři se shodují, že splnit druhou podmínku je obtížné, protože všeobecně platná teorie učení dosud nebyla zpracována. Dnes se píše rok 2008 a tento fakt dle mého názoru více méně stále platí.

Existují samozřejmě různé techniky vypracování algoritmů. Jsou jimi například lineární technika Skinnerova, větvené techniky N. A. Crowdera, adaptivně diagnostické programy G. Paska, heuristická pravidla, nebo alternativní programování S.L.Presseyho a také L. N. Landovy racionální algoritmy.

¹⁰ algoritmus je chápán jako „...přesný předpis pro vykonání nějaké soustavy operací (v určitém pořadí) k řešení všech úloh daného typu.“ (Tollingerová, 1966, str. 51)

Skinnerova lineární technika rozkládá látku do malých, jednoduchých kroků, podle kterých učící se postupuje. Po každém úspěchu se mu dostane potvrzení správné odpovědi. Chyb se dopouští málo, jelikož kroky jsou velmi malé a jednoduché. Tato technika nebere v úvahu specifika lidského učení a její postupy se podobají spíše drezúře. Skinnerův lineární program s tvořenou odpovědí se uplatnil zejména v programovaných textech a mechanizovaných učebnicích.

Větvená technika Crowdera zadává učícímu se úkoly, při kterých musí přemýšlet a nalézat různá řešení, vždy má na výběr více variant odpovědí. I když je tato technika obecně přípustnější než Skinnerova, stejně se nesnaží zjistit, jak se člověk učí. Chce pouze odhalit chybu, upozornit na ni a dovést žáka ke správnému výsledku.

Adaptivně – diagnostické programy umožňují odhalit psychologické příčiny chyb, prováděných učícím se. Tyto programy obsahují diagnostické testy, díky kterým učící se zjistí úroveň svých znalostí a teprve podle výsledku postupuje danými kroky podle úrovně dosavadních znalostí.

Heuristická pravidla jsou založena principu hledání cest, jak dojít od výchozích znalostí ke konečným, přičemž způsob řešení není dán. Cesty vedoucí od jednoho k druhému jsou známé, učící se však na ně musí přijít sám, přičemž má k dispozici předem daný soubor prostředků.

Mechanické vyučovací stroje jsou založeny na alternativních programech Presseyho a koncepcí větveného programování Crowdera.

Jak uvádí A. Malach (2005, s. 113), hlavními znaky programovaného učení jsou:

- rozčlenění na jednotky učiva a jejich logické uspořádání
- přizpůsobení individuálním zvláštěnostem učících se

- zabezpečení řízení procesu osvojování operativní zpětnou vazbou
- použití technických prostředků k řízení učení

Za zakladatele prvotní koncepce programovaného učení je považován B. F. Skinner, avšak jeho pojetí učení je velmi mechanické a má občas sklony až k drezuře.

Při vytváření programovaného učení se musí vycházet z všech dostupných informací o učení, avšak protože je to příliš složitý proces, měl by být program schopen umět se mu přizpůsobit.

Programované učení se rozšířilo koncem šedesátých let dvacátého století, kdy se v Evropě začalo modernizovat vzdělávání. To se pokládá za předchůdce využívání počítačů ve výuce. Pro české podmínky zpracovali tuto teorii v oddělení Programovaného učení, které vzniklo při Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV. Tento postup učení byl využíván hlavně v armádě (výcvik vojenských specialistů, hlavně tankových a automobilních), ale také v ostatních oblastech např. výcvik personálu jaderných elektráren a v autoškolách. Nejrozšířenější byl vyučovací stroj Hvězda, který byl dodáván i do zahraničí. (A. Malach, 2005, s. 110).

„Efektivita učení je tím větší, čím dokonaleji pojetí řízení odpovídá pojetí učení.“(Tollingerová, 1966, s. 169) A. Malach popisuje (2005, s. 115-116) výzkumy ze šedesátých a sedmdesátých let, jež potvrdily efektivnost programovaného učení. Stejně tak uvádí Borger a Seaborne (1966, s. 215,16) studii vedenou ve Velké Británii Královským námořnictvem a Královskou leteckou armádou, kdy byly porovnávány výsledky skupiny, která prošla běžnou výukou a skupiny využívající programované učení. Dosažené výsledky obou

skupin byly stejně dobré, avšak druhá skupina potřebovala na učení méně času a látku si pamatovala po delší čas, než skupina první.

Využívaly se dva typy vyučovacích strojů – k osvojování vědomostí a тренаžеры¹¹ k osvojování psychomotorických dovedností a návyků.

Boom programovaného učení donutilo zabývat se více žákem, jak se učí a ne tolik co dělá učitel (J. Malach, 2005, s. 123)

Výhody programovaného učení jsou: efektivnost řízení učebního výkonu, aktivní učení, podporuje sebedůvěru, informuje učícího se o stavu jeho vědomostí, uvádí jednotné a přesné informace, udržuje pozornost, látku dává po úsecích – nepřehlí učícího se.

Nevýhody: není prostor pro tvořivost, tvůrčí myšlení, je to spíš přizpůsobení, rozložení učiva do kroků může způsobit, že látka nebude pochopena komplexně a v kontextu, nepřispívá k rozvoji slovní zásoby, jelikož ta je tu předem daná (tudíž omezená), ochuzuje učícího se o interakci s ostatními, s lektorem. Borger a Seaborne (1966, s. 211) zdůrazňují, že jednotlivé malé úkoly mohou vést k nudě a snížení zájmu nadaných a schopnějších studentů.

Dnes se používá hlavně v korespondenčním vzdělávání a jako studijní podpora v distančním vzdělávání nebo při samostatném učení jazyků.

Programované učení bylo vybudováno na 7 principech - p. přesného rozboru výchovně vzdělávacích cílů, rozčleňování učiva na jednotky, aktivní odpovědi, zpětné vazby, individuálního tempa, hodnocení výkonu žáka, uplatnění

¹¹ тренажёр = vyučovací technický prostředek k vytváření a rozvoji dovedností, návyku a schopnosti v simulovaných podmínkách

technických prostředků v učení. Právě poslední princip „Je základním atributem eLearningu, proto není pochyb o tom, že programované učení učinilo pro jeho podporu mnoho cenného.“ (J. Malach, 2005, s. 126)

Vycházelo z psychodidaktických koncepcí optimalizace procesu učení a z psychologických teorií a předkládá obsah jako primárně důležité, zatímco formu za druhotně důležitou. Na rozdíl od e-learningu, kde je právě primárně forma dána technologickými možnostmi. „Přitom platí, že prvky programovaného učení lze v rámci e-learningového prostředí aplikovat.“ (Rambousek, 2005, s. 162) Rambousek doporučuje, aby při vytváření e-learningu byla více brána v potaz „...teoretická východiska, vývoj, podoby, oblasti aplikace, přednosti i slabiny programovaného učení, resp. vyučování.“ (2005, s. 162)

Když jsem se učila v autoškole, mé první hodiny za volantem se uskutečnily také v trenažéru. Po pravdě řečeno jsem byla vděčná, že nemusím hned vyrazit do ulic. Ačkoliv nebyl trenažér úplně přesný a dokonalý, s reálnou situací na silnici (v provozu) se nedal srovnat, naučil mne, že i když já mohu zareagovat včas, stroj se mnou nemusí tak dobře spolupracovat a tudíž je nutné si na něj zvyknout.

Sebeřízené učení

Sebeřízené učení „...znamená samostatné stanovení cílů, zdrojů, postupů, metod, tempa i způsobu kontroly výsledků učení.“ (Schneiderová, 2003, s. 12)

Samostatné učení podmiňují tři vzájemně se ovlivňující hlediska: (Schneiderová, 2003, s. 63)

- psychologické – respektování aspektů a zákonitosti učení, psychologický aspekt technik samostatného učení
- psychohygienické – organizace vnějších podmínek a procesu učení
- psychofyziologické – respektování biorytmů a křivky výkonnosti učícího s jedince, stimulace při učení

Hartl (1999, s. 212) uvádí schopnosti, na nichž je založeno sebeřízené učení, vyplývající z výzkumů zaměřených na učení dospělých prováděných A. Toughem. Podstatné schopnosti jsou:

- stanovit si cíl učení
- umět si naplánovat, uskutečnit a zhodnotit učení
- zvolit si vhodný plán i strategii učení
- uskutečnit učení v prostředí, které je pro požadované činnosti vyhovující
- realisticky si stanovit a uspořádat harmonogram učení
- umět získat vědomosti a dovednosti z nejvýhodnějších zdrojů
- umět odhalit osobní nebo situační překážky v učení a vypořádat se s nimi
- umět obnovit motivaci, kdykoliv poklesne

Abychom dosáhli vytyčených cílů, měli bychom respektovat všechna uvedená hlediska i fakt, že se vzájemně ovlivňují a prolínají.

Pro úspěšné učební výsledky je nutná koncentrovaná pozornost při učení, o které se zmiňuji v kapitole o vnějších podmínkách učení. Nepořádek v místnosti, kde se učíme, hluk, zapnutý televizor, to vše narušuje naše plné soustředění. Rozsah koncentrace se uvádí číslem 7 ± 2 . Což znamená, že člověk je schopen vnímat pět až devět různých věcí a zároveň je pojímat jako celek. Vnímání hudby jako rušivého elementu při učení závisí na druhu hudby, její hlasitosti a hlavně na učícím se jedinci. Dle mnohých pramenů působí hudba aktivizačně.

I barevnost okolního prostředí může mít stejné účinky jako hudba. Žlutá, oranžová a červená barva mají aktivizující účinky, modrá a zelená naopak pomáhají lépe se koncentrovat.

Důležitým momentem v sebeřízeném učení jsou učební návyky učícího se jedince. Kromě učebního stylu jsou důležité také denní či noční hodina, ve kterou se učí, poloha, kterou při učení zaujímá, místo, celková doba učení a s ní související učební přestávky. Doba, po kterou je člověk schopen udržet pozornost je věcí sporu, konkrétní hodnoty se proto často ani neuvádějí. Předpokládám, že učící se by měl učení prokládat přestávkami přibližně každých čtyřicet minut, přičemž doba přestávky by měla být mezi deseti dvaceti minutami. Uvedené časy jsou však individuální, závisející na konkrétních potřebách jednotlivce.

Během přestávky by měl učící se doplnit tekutiny, protáhnout se a uvolnit ztuhlé tělo ze strnulé polohy, případně se projít.

Podle preferované doby, kdy se člověku dobře učí, se rozlišují tři typy lidí:

- skřivani (ranní typ) - stávají bez problémů brzy ráno, vyhovuje jim ranní a dopolední čas pro učení i práci
- sovy (večerní typ) – vstávají nejraději pozdě dopoledne a nevracejí se zpět do postele před půlnocí, po probuzení bývají nevrlí a trvá jim delší dobu,

než se proberou, k učení sedají po páté hodině odpolední (nebo večer po desáté)

- přizpůsobivý typ – jak už sám název napovídá, nemají vyhraněnou referenci, dobře se přizpůsobí okolnostem

Podle mého názoru jsou lidé buď vyhranění k typu sova a skřivan, nebo alespoň tíhnou k jednomu z nich. Povaha učebních návyků v dospělosti závisí na jejich vytvoření v mládí a dětství. Pokud jsou návyky pevné a jedinci vyhovují, dokáže se i po delší odmlce od učení díky nim znovu zapojit do učení daleko snadněji, než dospělý, který z mládí takové návyky vytvořené nemá.

Rozvržení učení bychom měli přizpůsobit podle křivky¹² učení, která však vyhovuje spíše ranním typům. „Sovy“ (viz. výše) mají optimální dobu pro učení posunutou k pozdějším hodinám.

Pozornost také ovlivňují emoce, přičemž intenzita emocí má větší vliv, než jejich pozitivní či negativní zabarvení.

Co se týče temperamentu a samostatného učení, Schneiderová uvádí, že nejlepší předpoklady pro samostudium má flegmatik (při použití klasické Hippokratovy typologie), který je vyrovnaný a nevzrušivý.

V samostatném učení je důležité vědět, kde a jakým způsobem vyhledávat potřebné informace. Tuto schopnost by měl člověk získat především v rodině, ale také ve škole.

Samostatné učení je podmíněno vysokou motivací, ale také potřebami. Vybavíme-li si Maslowovu hierarchii potřeb, na jejím vrcholu leží sebeaktualizace. Domnívám se, že až na tomto stupni se člověk dostává k sebeřízenému učení, pocituje a potřebu četby a získávání nových informací.

¹² křivka učení odpovídá změnám fyziologických funkcí organismů s přibližně denní periodou, projevující se dvěma optimy (nejvyšší výkonností) kolem 11 a 17 hod, a pesimem kolem 14 hod, přičemž nejnižší výkonnost je ve 2 ráno

Ke zpracování informací prostřednictvím usuzování nám může pomoci logická analýza textu, skládající se z hlavní myšlenky, argumentu a slovní ilustrace. Hlavní myšlenkou může být teze, teorie, definice, jejíž pravdivost či nepravdivost zdůvodňujeme argumentem. Slovní ilustrací ji poté opisujeme v podobě příběhu nebo příkladu. Metodami logické analýzy textu jsou barevné podtrhování, vpisování poznámek, hlavních myšlenek a pojmů, kladení si otázek, použití teorie v praxi, nalézání dalších možností (Schneiderová, 2003, s. 67).

Při učení z textu se uvádí čtyři druhy čtení jdoucí za sebou:

- informativní, neboli předběžné seznámení, sloužící k seznámení se s obsahem
- výběrové - analytické, vydělující hlavní myšlenky a postřehy z textu
- další čtení slouží k pochopení souvislostí, obnášející pečlivé zpracování určených částí
- poslední čtení je kontrolní, umožňující nalézt případné chyby v poznátcích

V případě, že se učíme z textu, měli bychom mít na paměti tzv. sériový poziční efekt. Tento efekt spočívá v tom, že člověk si zapamatuje začátek a konec textu spíš, než jeho střední část.

Sebeřízené učení můžeme podnikat buď individuálně, nebo ve skupině jako „koakce“¹³ (Schneiderová, 2003, s. 68), kdy všichni ve skupině jsou aktivní, ale pracuje každý zvlášť a právě přítomnost ostatních ve stejné situaci působí na jedince (písemná práce, diktát, písemné přijímací zkoušky).

¹³ Koakční efekt „...probíhá jako vzájemná součinnost, ale bez vzájemné pomoci.“ (Schneiderová, 2003, s. 54)

Doporučuje se také střídání samostudium a studiem s druhými.

Látky podporující učení - stimulanty

Pro povzbuzení a udržení pozornosti se často doporučují tyto stimulanty: káva, zelený čaj, lecitinové kapsle pro podporu mentálních funkcí, guarana pro nabuzení organismu (ta na rozdíl od kávy neobsahuje škodlivý kofein), protahování a aktivizační cvičení, všeobecně pohyb a zároveň relaxaci.

Jak uvádí Hartl (1999, s. 162), pro dospělé je nejčastější překážkou pro učení nemožnost učit se vlastním tempem a nutnost prezenčně navštěvovat třídy pro dospělé.

Dále uvádí znaky, které vedou k tvorbě tvořivého učebního prostředí.

- účta k osobnosti
- účast učících se na rozhodování
- společná odpovědnost za stanovení cílů, plánování a uskutečnění učení a jeho vyhodnocení
- svobodná možnost vyjadřování a volný přístup k informacím
- volné diskuse
- nebýt stereotypní

Löwe (1977, s. 233) tvrdí, že dospělí se učí daleko méně, než by mohli a že „Psychofyzické rozdíly mezi dospělými téhož věkového stupně jsou často větší než psychofyzické rozdíly mezi příslušníky různých věkových stupňů.“

6 ZÁVĚR

V úvodu si tato práce vzala za cíl poskytnout odpovědi na tyto otázky: Které faktory ovlivňují proces učení a jak se projeví stárnutí organismu na schopnostech učit se? Jaké jsou možné styly a přístupy k učení? Jak vysvětlují proces učení autoři psychologických teorií?

Po definování stěžejních pojmů v první kapitole, jsem předložila vybrané teorie a přiblížila jejich pojetí procesu učení. Z vnitřních a vnějších podmínek učení je z mého pohledu nejdůležitější psychické rozpoložení, tedy emoční stav jedince. Z mých zkušeností má velký vliv také atmosféra v prostředí, kde se člověk učí.

V důsledku stárnutí dochází k určitým změnám v možnostech učení, avšak člověk je opravdu schopen se učit celý život, což je myšlenka, která dříve nebyla přijatelná. Dospělý může ovlivnit svou schopnost se učit i v pokročilém věku, přestože nemá příliš silné učební návyky z mládí. Vše závisí na motivaci, pevné vůli a odhodlání.

Co se týče osobnosti a styly učení, osobnost se skládá z jednotlivých složek a preference stylu učení nezávisí pouze na jedné z nich. Jak se zmiňuji ve třetí kapitole, někteří psychologové mají tendence určit jednotlivým temperamentovým typům určité styly. Závisí však na celé osobnosti, a také na dalších aspektech, jakými jsou podmínky učení, situace ve které se učí, rozsah a náročnost učební látky, časové možnosti atd.

Poslední kapitola předkládá dva různé přístupy k učení. Jedním je programované učení, druhým sebeřízené.

Programované učení zažilo svůj boom v sedmdesátých letech minulého století a domnívám se, že důvod, proč je více méně zastřeno prachem zapomnění je, že vytvářet učební programy je velmi náročné jak na znalosti procesu učení, tak na technickou podporu. V technologické vyspělosti vzhledem k jejímu vývoji probíhajícímu neuvěřitelnou rychlostí, žádnou překážku nevidím. Problém je s učením samotným, s jeho pojetím a poznatky o jeho procesu. Zájem o zkoumání učení upadl a stále se hodně zaměřuje pouze na učení dětí ve školách, nebo na specifické problémy v učení. Jak uvádím v poslední kapitole, programované učení je považováno za jakéhosi předchůdce e-learningu.

Programované učení mi připomíná Orwelův román „1984“, kde jsou lidé vyloženě řízení a „programováni“ jako stroje. Proto jsem se z počátku na jeho podstatu dívala s nedůvěrou. Domnívám se, že programované učení ustoupilo z vrcholu slávy díky pádu komunistického režimu. Lidé nechtěli být již více řízení a vedeni, ale chtěli volnost ve svém rozhodování a konání. Tento jev vidím jako jeden z možných důvodů, proč bylo programované učení více méně odsunuto na kraj zájmu. Na jednu stranu totiž může vytvářet pocit nesvobody, nemožnosti vlastní iniciativy a dozajista nedává téměř žádný průchod tvořivosti.

Na druhou stranu si myslím, že programované učení by mělo velký potenciál u učení dospělých, obzvláště u těch, kteří v mládí nezískali potřebné, pevné návyky k učení. V takové situaci ho vidím jako dobrého pomocníka, který dospělého vede při učení a dodává mu potřebnou jistotu správného směřování v učební látce. Ukazuje konkrétní cíl, kterého musí učiteli se dospět a předkládá přesné postupy a pokyny jakým způsobem jej dosáhnout. Může tak být dobrou pomůckou pro znovuoobnovení učebních návyků a získání sebedůvěry ze zdárného průběhu.

Sebeřízené učení je oproti tomu z mého pohledu nejvyšší možnou formou učení. Vyžaduje značnou míru sebedůvěry, jistoty, vůle a disciplinovanosti. Domnívám se, že člověk od mládí směřuje k dosažení dobré úrovně sebeřízeného učení. Právě proto si myslím, že znalosti o průběhu učení by měly být probírány důsledněji jak na základních a středních, tak i na vysokých školách. Bylo by dobré již od chvíle, kdy je po nás vyžadováno, abychom se učili, dozvídat se o procesu učení jak z fyziologického, tak z psychologického hlediska. Postupem času bychom se dovídali o způsobech a stylech učení a vyzkoušely si, který nám za jaké situace vyhovuje. Na středních školách by proto žák měl možnost naučit se samostatně pracovat na zadaném tématu. Na vysokých potom již automaticky témata vyhledávat a zdokonalovat samostatné učení, které v průběhu dospělosti přejde do formy dobře ovládaného sebeřízeného učení.

Během sbírání podkladů a informací mě zarazilo, že o problematiku učení není z mého pohledu dostatečně velký odborný zájem. Učení nás provází celý život a na člověka jsou kladeny neustále větší nároky nejen ve škole, ale i v případě ucházení se o zaměstnání (rekvalifikace, znalosti práce na počítači, jazykové znalosti), a také v zaměstnání (školení, kurzy, zvyšování kvalifikace). Přesto není učení a zvláště učení dospělých věnována dostatečná pozornost. Příručky jak lépe studovat radí čtenářům jak zorganizovat čas na učení, jak porozumět textu a umět rozpoznat důležité informace od těch méně podstatných. To však z mého pohledu nestačí. Žák, student, dospělý učící se by měl vědět, jakým způsobem proces učení funguje, který styl učení mu vyhovuje, jaké jiné styly může používat a jaké jsou jiné způsoby učení.

Znalost dílčích procesů učení je klíčová pro sebeřízené učení a sebevzdělávání a její význam je stejně důležitý jako obsah učení samotný. Proto by ji měl ovládat každý, kdo chce dosáhnout úspěšných výsledků učení.

8 Soupis bibliografických citací

BENESCH, Helmut. *Encyklopedický atlas psychologie*. 1. vyd. Praha: NLN, 2001, ISBN 80-7106-317-7.

BORGER, Robert., SEABORNE A. E. M., *The Psychology of Learning*. 1st ed. Aylesbury: Penguin Books, 1966

CUMMINSOVÁ, Denise D. *Záhady experimentální psychologie: co psychologové zjistili o myšlení, citech a chování člověka*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-173-5.

GAGNÉ, Robert M. *Podmínky učení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1975.

HARTL, Pavel. *Kompendium Pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-841-7.

HARTL, Pavel., HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

KERN, Hans., MEHL, Christine., NOLZ Hellfried., *Přehled psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-426-5.

KOLEKTIV AUTORŮ. dostupné z WWW:

<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>, 2008, 10.4., 16:30

KOLEKTIV AUTORŮ. dostupné z WWW:

<http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm>, 2008, 10.4., 16:30

LINHART, Josef. *Psychologie učení*. 1.vyd. Praha: SPN, 1967.

LÖWE, Hans. *Úvod do psychologie učení dospělých*. 1. vyd. Praha: SPN, 1977, ISBN 80-7184-735-7.

MALACH, Antonín. *Od programovaného učení k e-learningu* in KAPOUNOVÁ, Jana. *Od programovaného učení k e-learningu*. sborník z konference, 1.vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2005, ISBN 80-7368-053-X.

MALACH, Josef. *Programované učení jako jeden z kořenů elearningu* in KAPOUNOVÁ, Jana. *Od programovaného učení k e-learningu*. sborník

- z konference, 1.vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2005, ISBN 80-7368-053-X.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-246-7.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*, 2. vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004, ISBN 80-7357-045-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. 1.vyd. Praha: Academia, 2000, ISBN 80-200-0763-6.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998, ISBN 80-200-0689-3.
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje, Výkladový slovník*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002, ISBN 80-200-0950-7.
- PAULÍK, Karel. *Psychologické aspekty vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě, 2003, ISBN 80-7042-935-6.
- RAMBOUSEK, Vladimír. *Psychodidaktické koncepty programovaného učení* in KAPOUNOVÁ, Jana. *Od programovaného učení k e-learningu*. sborník z konference, 1.vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2005, ISBN 80-7368-053-X.
- ROGERS, Jenny. *Adults Learning*. 3rd ed. Avon: Open University Press, 1989. ISBN 0-335-09215-2.
- SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Pedagogická psychologie, Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003, ISBN 80-7042-240-8.
- SHEEHY, Gail. *Průvodce dospělostí*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-185-1.
- SOVÁK, Miloš. *Biologické základy učení*. 1.vyd. Praha: SPN, 1985.
- STUART-HAMILTON, Ian. *Psychologie stárnutí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-274-2.

TOLLINGEROVÁ, Dana., Kněžů Věra., Kulič Václav. *Programované učení*. 1.vyd. Praha: SPN, 1966.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie III., *Dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007, ISBN 978-80-246-1318-5.

ZEMANOVÁ, Aneta. *Učební styly a jejich využití při výuce dospělých*. Praha, 2003, Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení. Vedoucí diplomové práce PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

9 Bibliografie

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003, ISBN 80-86432-23-8.

KAHN, Norma B., *Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-443-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*, 1. vyd. Praha: Academia, 1997, ISBN 80-200-0592-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-829-5.

Bakalářské práce
se půjčují pouze prezenčně!

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci

Kubasová, I.: Psychologická problematika vzdělávání dospělých

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně
citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu v němž bude práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu v němž bude práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu v němž bude práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu v němž bude práce využita	Datum, podpis